



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD ABORDADA DESDE LA AUTONOMÍA Y EL GÉNERO

Autoras

KELLY JOHANA CARMONA GRANDA

LEIDY MARCELA ZEA GARCÍA

ASESOR

LUIS FERNANDO ESTRADA ESCOBAR

Trabajo para optar al título de Licenciada en Educación Especial

UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD
DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN ESPECIAL MEDELLIN
2017

1 8 0 3



CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN	
1. CARACTERIZACIÓN.	1
1.1. Caracterización de la Institución	1
1.1.2. Surgimiento de la escuela de Ciegos y Sordomudos (1925-1960)	2
1.1.2.1. Planteamiento esencialista.	7
1.1.2.2. Planteamientos construccionistas sociales.	8
1.1.2.3. Planteamientos materialistas	8
1.1.3. Cambios administrativos y educativos en la escuela de ciegos y sordomudos (1961-1990)	14
1.1.4. Paso de la educación especial a la integración e inclusión y la transformación de la escuela de ciegos y sordos (1991-2016)	15
1.2 CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES COOPERADORES, HISTORIAS Y PRÁCTICAS.	19
1.2.1 Análisis de los estilos de enseñanza de los docentes cooperadores	24
1.3 Caracterización de estudiantes.	26
1.3.1 Tendencias generales de la caracterización de los estudiantes.	44
2. RUTA DE APRENDIZAJE.	48
2.1. Enfoque metodológico.	49
2.2 Diseño pedagógico: Unidad didáctica	50
2.3. Proyecto de aula.	52
2.3.1 Caracterización.	52
2.3.2. Planeación conjunta.	54
2.3.3 Socialización.	57
2.4. Producción de nuevo conocimiento	58
3. CREANDO NUEVO CONOCIMIENTO	60
3.1.1. Autonomía.	60
3.1.2. Autonomía y Participación.	63
3.2 Dependencia.	66
3.3. Prejuicio	68
3.4 Género.	71
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	80
4.1. Conclusiones	80
4.2 Recomendaciones.	81
BIBLIOGRAFÍA	83



INTRODUCCIÓN.

Con base en el proyecto fortalecimiento de las identidades culturales de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad incluidos e incluidas en aulas regulares de siete Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos, derivamos una línea investigativa a la que dimos por nombre construcción de la identidad cultural de las personas en situación de discapacidad abordadas desde la autonomía y el género, la cual desarrollamos en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, teniendo como objetivo principal fortalecer la construcción de las identidades culturales de los y las estudiantes de los grados Tercero C y Quinto D.

Nuestro planteamiento del problema se fundamenta en como la configuración de identidad de niños, niñas y adolescentes ha estado transversalizada por pensamientos tradicionalistas en los que ellos no son reconocidos como sujetos empoderados de su propio proceso educativo, como personas que no poseen capacidades para desenvolverse de manera independiente en un contexto no solo escolar, sino también social en el que la independencia, la autonomía y el reconocimiento de si mismos, su participación, la expresión de sus gustos e intereses y sus narrativas culturales suelen ser dominados por otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los interrogantes en los que hicimos especial énfasis, tiene que ver con ¿Cómo configuran sus identidades culturales los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad incluidos en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur?

Nuestra línea investigativa consta de tres capítulos, donde en el primero de ellos desarrollamos la caracterización institucional, abordando su trayectoria histórica, la forma en como la sociedad de la época concebía la discapacidad y como su fundador el señor Francisco Luis Hernández Betancur es el primero en pensarse un lugar para la atención educativa para estos sujetos. En este mismo capítulo caracterizamos los docentes cooperadores, sus historias y prácticas y también los y las estudiantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

En el segundo capítulo podrán encontrar el desarrollo de la metodología, donde explicamos en que consiste el enfoque Investigativo Acción Educativa (IAE), luego pasamos a la unidad didáctica donde describimos el que enseñar, para pasar al cómo enseñarlo a través del proyecto de aula donde desarrollamos los tres momentos de caracterización, planeación conjunta y socialización, que nos posibilitó la creación de nuevo conocimiento.

Para este tercer y último capítulo el lector encontrará un análisis de la información recolectada a través de los diarios, de campo, entrevistas y registros fotográficos, de los cuales surgen categorías como la autonomía, la dependencia, el prejuicio y el género.

Por último planteamos unas conclusiones que se desprenden de los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de nuestro proyecto, respondiendo a los objetivos planteados que se irán mencionando y desarrollando a lo largo del texto y además unas recomendaciones dirigidas a la Institución Educativa, a los grupos de estudiantes, a los educadores y al programa de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CARACTERIZACIÓN.

1.1. Caracterización de la Institución.

La Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (IEFLH) ubicada en la comuna 4 del barrio Aranjuez, sector nororiental del municipio de Medellín, ha sido reconocida en la comunidad por el trabajo desarrollado con las personas en situación de discapacidad¹, de manera que su función principal se basa en la formación académica de estos sujetos, una formación que ha estado atravesada por cambios. Como plantea Isabel Cristina Betancur² (2006) en la reseña que realiza de la Institución en su página web³ “... la IEFLH ha vivido los cambios pedagógicos, económicos, físicos y políticos que cada época propone, teniendo que adecuar sus intervenciones a las demandas educativas y gubernamentales del momento, pero sin desviarse del propósito de contribuir a la formación de la población que recibe”.

Los anteriores cambios han permitido que en la actualidad esta Institución siga siendo un lugar significativo para la atención a la población con discapacidad y es gracias a ese referente que desde nuestro proyecto de investigación en el ámbito de la construcción de la identidad cultural, esta Institución Educativa, logra convertirse en un espacio secundario de socialización y es constituida como un escenario fundamental para la construcción de identidades culturales de los y las estudiantes en situación de discapacidad, ya que desde aquí comienzan a tejerse y fortalecerse las relaciones sociales y las concepciones que tienen acerca del otro.

Para comprender las influencias que tiene el contexto escolar en la configuración de las identidades culturales retomaremos el concepto propuesto por Castillo (2006): “... la identidad cultural se construye socialmente, es contextual y está sujeta a cambio y transformación, por ende, el ser humano es multidimensional por lo tanto se identifica con unas colectividades más

¹ Retomamos la concepción construccionista social propuesta por Sheila Riddell (1998), de acuerdo a la cual la discapacidad emerge de la conjugación de las condiciones particulares de la persona con las del contexto, lo que implica que puede ser transitoria dependiendo de la disminución de barreras que hace el entorno. Por ello hablaremos en el texto de situación de discapacidad como un hecho transitorio y con posibilidades de disminuir.

² Docente actual de la IEFLHB, encargada de dar formación educativa en la sección de primaria, acompañando a grupos de estudiantes con discapacidad auditiva.

³ Retomado de: <http://iefranciscoluis.edu.co/index.php/nosotros/2013-04-06-06-53-46>



que con otras, en este sentido no entendemos la identidad como una sola, ni como un constructo estable y acabado” (p. 37).

Es por ello, que desde nuestros referentes teóricos concebimos la identidad cultural como una construcción inacabada y de permanente transformación, que a su vez no solo hace parte de una elaboración individual, sino que también interviene lo colectivo como una base sólida para nutrir este proceso de construcción identitaria.

Esta construcción, puede tener lugar en esta Institución Educativa ya que a partir de su trayectoria, ha dado lugar a diferentes modificaciones en la formación educativa que ha ofrecido a los y las estudiantes en situación de discapacidad, los cuales queremos evidenciar en este primer capítulo, que contará con tres apartados, donde en el primero de ellos abordamos el surgimiento de la escuela de ciegos y sordos⁴, en el segundo planteamos los cambios administrativos y educativos en la escuela y para el tercer apartado esbozamos el paso de la educación especial a la integración e inclusión y cómo esto contribuye a la transformación de dicho establecimiento, como lo podremos ver a continuación.

1.1.2. Surgimiento de la escuela de Ciegos y Sordomudos (1925-1960)

A inicios del siglo XX, comenzó lo que hoy conocemos como la IEFLHB, como lo afirma Hugo de Jesús Pérez, historiador de la Universidad de Antioquia, en su trabajo de grado realizado en el año 2002, el cual sustenta que “El 2 de marzo de 1925 inicia labores la Escuela de Ciegos y Sordos (CIESOR), bajo dirección de Francisco Luis Hernández, quien por entonces era el único profesor de la misma” (p. 12) momento desde el cual se le brinda formación educativa a estos sujetos, en Antioquia, como lo sustenta Betancur (2006):

“La Institución, ha brindado formación a personas en situación de discapacidad sensorial (sordos, ciegos y baja visión) de la ciudad, del departamento e incluso de otros países. En esos primeros años, su fundador quiso que las actividades impartidas para que los y las estudiantes desempeñarán diversas ocupaciones referidas a la encuadernación, aprendizaje musical y

⁴ Cuando la escuela dirigida por Francisco Luis Hernández, inicia labores el 2 de marzo de 1925, es nombrada bajo el nombre de CIESOR, debido a que su objeto social, era la enseñanza a varones ciegos y sordos.



mecanografía, esto permitió tener otro referente a nivel formativo, puesto que para la época el paradigma predominante concebía la atención desde un abordaje específicamente médico-clínico”.

Estos comienzos de la institución, son importantes para nuestro proyecto de investigación, debido a que evidencian las primeras acciones que realizan en Antioquia y Colombia para la atención educativa a la población con discapacidad, la cual es realizada gracias a la gestión del fundador Francisco Luis Hernández Betancur (nombre que actualmente lleva la institución), quien logra que los sujetos en situación de discapacidad fueran educables y además productivos, lo que permitía que habitaran y conocieran otros espacios, reconfigurando la manera en cómo eran vistos socialmente.

Para conocer un poco la vida de este fundador que hemos mencionado en repetidas ocasiones, nos remitimos a los datos bibliográficos que retoma Pérez (2002) donde encontramos que Francisco Luis Hernández Betancur nace el 11 de noviembre de 1892, es oriundo de la población cafetera de Fredonia, ubicada en el suroeste de Antioquia, proviene de una familia humilde dedicada a las labores del campo y la construcción. Desde niño ayudaba en los trabajos a sus padres y cursaba sus estudios primarios en la escuela pública de su pueblo, luego ingresa al colegio de bachillerato dirigido por Julio Sanín quien le ayudó a costear sus estudios. En 1913, los profesores del colegio Fredonita y la Normal de Institutoras de Medellín, le concedieron una beca de estudio en ésta última, durante los tres años que duraron sus actividades académicas ocupó el primer puesto en la Legión de Honor, con un promedio de cinco. La Escuela Normal de Institutores, el 31 de julio de 1916, le concedió el título de Maestro Superior. Inició labores como educador profesional en la Escuela Urbana de la Estrella; un año más tarde fue nombrado director de la misma y algunos años después la Escuela Anexa a la Normal lo requirió para ser su coordinador. En 1922 y 1923 fue profesor de Pedagogía, Psicología y Legislación Escolar en la Escuela Normal de Institutoras de Medellín.

El señor Francisco Luis Hernández Betancur, durante su trayectoria profesional, tuvo un interés especial por los sujetos limitados, lo cual es sustentado por Pérez (2002) quien en su



trabajo describe a este fundador como un sujeto que poseía sensibilidad frente al dolor humano, voluntad de servicio, deseos de innovación, así como un sentido cristiano de la vida, muy propio de la sociedad antioqueña de la época. Esta sensibilidad que surge tras presenciar en su pueblo natal Fredonia, el maltrato al que eran sometidos dos individuos con retardo mental, quienes por la miseria económica en la que se hallaba su hogar eran expuestos por sus progenitores a protagonizar “actos bochornosos”, que debían realizar estos sujetos a cambio de lograr un bocado de comida.

Tras esa obra social que Francisco Luis Hernández quería impartir con los sujetos con discapacidad, interpretamos una transgresión a la concepción social que las personas de la época tenían con la población con discapacidad, ya que eran ocultados, segregados y tratados como bufones a través de espectáculos públicos, como se hace evidente al retomar la voz de autores como Barnes (1998) en su texto las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental, donde menciona las concepciones históricas como las de bufón de la corte, el fenómeno de circo, el hospital psiquiátrico o los campos de exterminio nazi pueden hacer comprender la historia de la discapacidad. También Peters (1998) en su documento La política de la identidad de la discapacidad” plantea que “a lo largo de la documentación de la discapacidad, se les ha asignado un “status” diferenciado como chamanes, ciegos, con poderes espirituales, como mártires bajo la ley islámica, o como espectáculo y objeto de entretenimiento en las primeras representaciones itinerantes de Europa (por ejemplo el hombre elefante)” (p.233)

Si bien estas concepciones sociales, eran las que identificaban a las personas en situación de discapacidad, el señor Hernández ve en estos sujetos la posibilidad de educarlos, donde además de adquirir conocimientos académicos, pudieran formarse en artes y oficios y poder llegar a servir a su comunidad por medio de un trabajo, visión que sustentamos desde un posicionamiento materialistas, donde parafraseando a Riddell (1998) en su artículo sobre “Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante” expone como la discapacidad es vista desde la opresión ya que los “discapacitados” no se reduce solo a problemas del individuo o las actitudes de los demás, sino que también están presentes las



estructuras económicas. Además los materialistas sustentan que la experiencia de la discapacidad siempre se producen en unas condiciones sociales y económicas dadas y están mediatizadas por ellas, pero al mismo tiempo mantienen que las insuficiencias suelen tener unas causas físicas y no son unos meros constructos sociales.

Uno de los momentos evocados en la biografía de este fundador, retomado por Pérez (2002) cuentan como una tarde en la que Hernández transitaba por una de las calles de Medellín se encuentra un pedazo de papel sucio, que se detiene a observar y en el cual pudo ver la fotografía de un educador que le estaba enseñando a hablar a un sordo y la cual decía: "...tuto Nacional de sordomudos, ciegos y anormales de Madrid- petidor en la institución nacional de sordomudos de París". Tiempo después supo que la información que aparecía en dicho papel, era: "Instituto nacional de sordomudos, ciegos y anormales de Madrid. "De la institución nacional de sordomudos de París.

Es debido al acontecimiento anterior que empieza a tomar mayor fuerza en Hernández la idea de lograr educación para este tipo de sujetos, donde recogiendo la voz de Pérez (2002) menciona como Francisco Luis, comienza a pensarse en las posibilidades educativas para esta población, que sólo se haría realidad con el trabajo de personas con alto espíritu altruista, de entrega a causas generosas, o tal vez, de seres destinados por una fuerza divina, a ejecutar dichas obras sociales.

Durante los años de 1922 y 1923, tiempo en el que Hernández estaba desempeñándose como profesor de la cátedras de pedagogía, sociología y legislación laboral en la escuela normal de varones de Medellín, empieza a investigar temas sobre el tema de educación especial, encontrando estudios realizados en Europa, sobre todo los realizados en el siglo XVIII por el abad francés de L'Epée, fundador de la primera escuela pública para sordos, el cual le impulsan a realizar un trabajo sobre la enseñanza especial, que tituló: el maestro del ciego y el sordomudo. (Pérez, 2002)

Siguiendo en esta línea para 1924 mediante un proyecto Francisco Luis experimenta una metodología desarrollada con estudiantes privados de la vista, el cual fue presentado al concurso



convocado por la Universidad de Antioquia en la celebración de los cien años de la batalla de Ayacucho, ganando junto con Tomás Cadavid un justo reconocimiento académico a su reflexión pedagógica. Luego propone incluir la educación para limitados sensoriales en la legislación antioqueña, donde Pérez (2002) referencia que: “...sugiere a la gobernación, que la ordenanza 6 de 1923 (bajo la cual se disponía la creación de la enseñanza especial) sea reglamentada por medio de un decreto y que en uno de sus artículos se ordene “la creación de una escuela para ciegos y sordomudos. Dicha solicitud fue resuelta favorablemente a comienzos de 1925” (p. 75).

Sin embargo la gobernación de Antioquia a cargo del Dr Ricardo Jiménez Jaramillo, solicitaron a Hernández que sustentara su capacidad para enseñar tanto a ciegos como sordomudos, ya que sólo conocían su trabajo como maestro de niños y profesor de pedagogía, motivo por el cual, como lo sustenta Pérez (2002):

“...realizó un acto público en el “Paraninfo de la Universidad de Antioquia el veintiuno de noviembre de 1925 a las cinco de la tarde”. Ese día, en medio de la multitud, efectuó el examen final a los educandos más adelantados, causando entre los concurrentes sentimientos de admiración y entusiasmo. Por su novedad e impacto causado a los asistentes del evento, dicho acontecimiento fue considerado el mejor del año. En él se apoyó el escritor y ex-presidente Marco Fidel Suarez para escribir “El sueño de los ciegos” texto que, a la larga, se encargará de inmortalizar tal evento.” (p. 76,77).

Luego de que la ordenanza para la creación de la primera escuela de limitados visuales y sordomudos fuera aprobada, el 2 de marzo de 1925 se abre la básica primaria para atender niños varones con deficiencia mental en un espacio cedido, por la escuela anexa a la normal de varones, el fundador quien fue el primer profesor y director de dicha institución, comenzó a ubicar y convencer a los padres y madres de familia sobre los beneficios que traería para sus hijos el recibir una educación escolar. Con dicho propósito, Hernández recorrió barrios y diferentes sitios públicos donde pudiera encontrar estudiantes.



Como aparece en el tomo de informes y correspondencia 1975, citado por Pérez (2002): “En palabras del fundador le tocó ir a los que él mismo llamaba “hospitales de los muertos” y “hospitales de los vivos”, es decir, respectivamente, “[...] los barrios de lenocinio y las cantinas, donde en la mayoría de las veces, sino está la víctima ciega o sordomuda, allí sí está la fuente de este flagelo y el de la delincuencia infantil” (p.77)

Estos acontecimientos nos refieren que el sujeto con discapacidad estaba relegado socialmente, escondido por sus familias, las cuales tomaban decisiones por ellos, evitando que fueran autónomos. Según Foucault (1991) “la autonomía permite a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otro cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas o cualquier forma de ser” (pág. 7). Con esta nueva introducción de lo educativo Hernández les brinda una posibilidad a estos sujetos de que piensen, que confluyan en otros espacios, que conozcan a otros y que logren reconfigurar su identidad, lo que para la época era toda una novedad en la sociedad y en las familias, debido a los planteamientos esencialistas por los que se regían.

El tema de la discapacidad ha sido abordado desde distintos planteamientos, Riddell (1998) en su texto da a expone cinco planteamientos que teorizan la discapacidad, pero por efectos de la temática que estamos abordando retomaremos los tres primeros, los cuales son:

1.1.2.1. Planteamiento esencialista.

Las explicaciones sobre el esencialismo tenían implícita la creencia de que una característica o un déficit pertenecen al ámbito individual y es probable que tengan causas biológicas más que sociales. Las explicaciones desde este planteamiento han estado basadas en que los problemas están en el individuo independientemente del contexto social. La teorización sobre el tema de la discapacidad, ha sido escasa, aunque algunos estudios, que no hacen explícita su posición teórica, como los de Rutter¹ y Cols, citados por Riddell (1998) los cuales son de tipo epidemiológico y tienden a reflejar un planteamiento esencialista y le conllevan a afirmar que:

“Las insuficiencias eran hechos sociales que se podían identificar mediante las explicaciones aceptadas de lo que es el funcionamiento normal. Este tipo de estudios, daban el



carpetazo a las dudas acerca de los límites imprecisos y las definiciones subjetivas, en la creencia de que una vez se han identificado los problemas, se pueden hacer las provisiones médicas y educativas adecuadas. Se restaba relativamente importancia a la idea de que las insuficiencias eran creadas o construidas por las fuerzas sociales más amplias”. (p.101)

1.1.2.2. Planteamientos construccionistas sociales.

En este planteamiento se atribuía la discapacidad con las ideas negativas que crean los no discapacitados, contribuyendo a la vulneración de estas personas como se refleja en la siguiente cita:

“Las explicaciones construccionistas sociales ponían en duda la realidad de la insuficiencia y afirmaba que debería entenderse la discapacidad, más que como algo inherente al individuo, como una etiqueta negativa que unas personas aplican a otras y cuyo efecto es el reforzamiento de la marginación social. Estos pensamientos representaban un desafío importante a la idea esencialista de las necesidades educativas especiales, aunque muchas personas sean reacias a considerar todas las insuficiencias como un problema de etiquetado” (p.102)

1.1.2.3. Planteamientos materialistas.

Quienes trabajan apoyados por una perspectiva materialista, sustenta que la marginación de personas en situación de discapacidad no se reduce sólo a las concepciones de los demás o problemas atribuidos al sujeto sino que se produce en un contexto social y económico.

“Los que adoptan una perspectiva materialista reconocen que la experiencia de la discapacidad siempre se produce en unas condiciones sociales y económicas dadas y está mediatizada por ellas, pero al mismo tiempo mantienen que las insuficiencias suelen tener unas causas físicas y no son unos meros constructos sociales. Es necesaria una actitud ambivalente, para enfrentarse a las fuerzas que provocan la discapacidad, como la guerra o la pobreza y valorar las vidas de los discapacitados. Esta postura crítica exige poner en entredicho las ideologías que definen a las personas discapacitadas como “no del todo sanas” o “realmente normales” (p.103)



Estos planteamientos teóricos nos conllevan a pensar como para la época en que inicia el funcionamiento de la escuela de ciegos y sordos, la sociedad concebida a la discapacidad desde un planteamiento esencialista donde los problemas estaban en la persona y no en el contexto y donde se solían atribuir estos “déficits” de causas biológicas a causas religiosas, motivo por el cual el modelo pedagógico que Hernández empieza a utilizar para la enseñanza de determinada población estuvo basado en la pedagogía católica, que tenía una gran influencia sobre las dinámicas sociales. Este modelo buscaba moldear cualidades en los alumnos, cultivar sus conocimientos, virtudes y el amor al trabajo, para llegar a este fin educativo, creó una serie de programas que posibilitan a los limitados visuales y sordomudos el aprendizaje de un oficio que les sirviera para contribuir a una sociedad que estaba en constante desarrollo e industrialización. Algunos programas fueron: confecciones, panadería, peluquería entre otros.

La pedagogía que imparte el director es basada en las normas, leyes y reglamentos que la religión católica demandaba a la sociedad, está teniendo el poder, y a su vez determinando la conducta de los individuos, y sometiéndolos a ciertos tipos de fines o denominación. (Foucault, 1991).

Además la institución buscaba con el aprendizaje de estos oficios que dicha población comenzara a ocuparse de sí misma, para no seguir representando una carga económica para la familia y el estado, insertándose a la tecnología de producción que para Foucault (1991) es producir, transformar o manipular cosas, acciones que eran negadas a los limitados visuales y sordomudos por incapacidad para conocerse así y ocuparse de sí.

La Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, estaba organizada por modalidades educativas las cuales estaban direccionadas a tres tipos de escolares: internos, semi-internos y externos. Los primeros permanecían todo el año en la institución, ya que muchos de ellos no tenían hogar; los llamados semi-internos, salían los viernes o sábados y regresaban los lunes, y, los externos, regresaban todos los días en la tarde a sus casas. (Pérez, 2002).



Posteriormente en 1926, se estableció bajo la ordenanza número 20 (sobre enseñanza especial para ciegos y sordomudos) nuevos parámetros para la organización de la escuela, donde creaban becas, nombran nuevos maestros y empleados y entre las reformas que establecieron a nivel administrativo, comprendieron los internados para ciegos y sordomudos de estratos bajos, contando con dos iniciativas de internados uno para niños y otro para niñas.

En el relato de Pérez (2002) encontramos que para el año de 1929 la Gobernación expide el decreto 88, que crea la escuela para niñas ciegas y sordomudas, como una dependencia de la Escuela de Ciegos y Sordomudos, durante su funcionamiento el número de estudiantes matriculadas de la población femenina fue bastante irregular, ya que de veintiocho estudiantes admitidas en 1929, diez años después había ascendido a treinta y tres. Por problemas de orden financiero, en 1939 el internado para mujeres cierra sus puertas.

Dado lo anterior podemos evidenciar como la educación para las mujeres en esta época era considerada como algo inaportante para sus vidas, debido a que eran regidas por un sistema patriarcal que ve a la mujer como un objeto que debe servir para la reproducción y sostenibilidad de la familia y quien no cumpliera con este canon establecido, tendía a ser señalada, juzgada, rechazada y en el caso de las mujeres con discapacidad, escondidas, ya que como lo nombra Saxton y Howe, citado por Shakespeare (1988) “lo habitual es que la cultura contemple a las mujeres discapacitadas desde dos extremos, por un lado considera que nuestras vidas son dignas de lastima, llenas de dolor, el resultado de una tragedia sin sentido, por otro lado, se nos ve como seres que inspiran sentimientos, elevadas casi a la santidad por quienes contemplan sobrecogidos nuestros sufrimientos” (p.209)

Para este momento histórico, el planteamiento dominante era el esencialista, donde la discapacidad era considerada como una patología desarrollaba en la persona De esta manera logra convertirse en un problema de carácter individual y es el sujeto quien tiene que ser intervenido para hacerla funcional a la sociedad, objetivo que llevaban a cabo estas escuelas creadas para atender a la limitación.



Siguiendo en esta línea, el cuerpo con discapacidad es un nuevo cuerpo etiquetado como deficitario construido social y culturalmente en este momento histórico. Además en la construcción de la ficción de la discapacidad incide de manera negativa el proceso de industrialización, ya que este nuevo cuerpo es además considerado improductivo, y por ende, una carga para la cadena taylorizada en la sociedad capitalista. La relación género y discapacidad, genera un doble criterio para que las mujeres de la época fueran vulneradas y excluidas de la sociedad ya que como es planteado en el manual de género y discapacidad (2013):

“En el ámbito de la crítica fundamental se basa en que el género, entendido como construcción social elaborado por la sociedad patriarcal, confluye con otro constructo social fabricado por la sociedad normalista, es decir por aquella sociedad que concibe el cuerpo humano desde un único parámetro hegemónico que le otorga determinadas características físicas, psíquicas y sensoriales a partir de un modelo de funcionalidad basado en un canon de una pretendida normalidad que en realidad no existe” (p. 16).

Si bien la concepción de discapacidad ha sido una construcción social que ha afectado tanto a hombres como a mujeres, el género femenino ha atravesado por factores económicos, políticos, culturales, sociales y raciales los cuales han contribuido a sufrir una discriminación mayor, ya que como lo nombran Fine y Asch, citado por Shakespeare (1998) “a los hombres discapacitados se les obliga a luchar contra el estigma social de la discapacidad, y pueden aspirar a desempeñar funciones masculinas socialmente poderosas. En cambio las mujeres discapacitadas, no tienen esta opción. Eran consideradas inadecuadas para funciones económicamente productivas, ya que siempre se han pensado como propias de los hombres, y para la cría y reproducción, que se cree propia de las mujeres” (p.210).

Debido entonces a las anteriores ¹ & ² concepciones³, las cuales han jugado un papel determinante para concebir a la mujer con discapacidad, como una persona débil y vulnerable, los dirigentes de la institución y de la gobernación, toman la decisión después de varios años del cierre de la escuela para niñas, que la dirección de la sección pasará a manos de las Hijas de la



Sabiduría⁵. Para la época las comunidades de hermanas religiosas eran las encargadas de la formación educativa para casi todas las mujeres y desde allí reproducían los cánones establecidos por la religión, donde las estudiantes debían aprender a ser sumisas, buenas hijas, entregadas a las labores del hogar, madres, esposas, y además buenas samaritana, lo cual representa un factor de exclusión para la mujer con discapacidad, para la cual estas imposiciones serían casi imposibles de realizar.

Si bien entonces la educación para las mujeres estaba centrada en una formación para tareas domésticas, para los hombres los programas iban dirigidos a crear un sujeto productivo, que estuviera a la vanguardia de los cambios que a nivel económico se estaban produciendo, sin embargo los programas eran elegidos por el fundador sin tener en cuenta que querían los sujetos con discapacidad y que les gustaba, continuando con la toma de decisiones por ellos y negándoles la oportunidad de compartir una narración sobre su propio ser, es decir de su inacabada identidad.

Para el año de 1935 la Compañía “Urbanizadora del Barrio Aranjuez” dona la nueva sede donde se llevará a cabo las labores de la institución, en ese entonces esta edificación fue una de las primeras construidas en el sector, como lo sustenta Pérez (2002) “La escuela quedó ubicada en un paraje amplio, aislado de las casas y de las vías carretables, llegando a ser, para su época, uno de los primeros edificios construidos en el sector. Por su tamaño y arquitectura, se convirtió en un referente urbanístico del sector...” (p.105).

Con esta nueva construcción los dirigentes de la institución esperaban que llegaran más estudiantes a ser matriculados, pero continuaban evidenciando la situación en que los padres y madres preferían seguir ocultando a sus hijos e hijas en los hogares debido a los estigmas sociales como Pérez (2002) afirma:

⁵ El 2 de febrero de 1811, Napoleón aprobó los estatutos de la Congregación hijas de la sabiduría. Desde entonces se consagran en las escuelas, los hospitales y las cárceles, ayudando a los indefensos: sordomudos, ciegos, niños, presos...

Los acontecimientos de la segunda mitad del siglo XIX constituyeron una dificultad para la actividad apostólica, pero, al mismo tiempo, fueron la ocasión para que la congregación se hiciera presente fuera de Francia. Se abrieron noviciados en diferentes países fuera de Francia, donde el Espíritu había llevado a las Hijas de la Sabiduría y donde los pobres necesitaban de su generosa dedicación.

Información retomada de: <http://www.misioneros-monfortanos.org/sabiduria.htm>



“Pensaban que la llegada de su hijo era un castigo divino por los pecados cometidos contra los mandatos religiosos. Otros pensaban que se trataba de una prueba impuesta por la divinidad. Todas estas percepciones, hacían que la educación y el cuidado del niño se convirtieran en una “carga” que, sólo para unos pocos, era un honor llevarla” (pág., 22)

La concepción que tenían las familias de sus hijos e hijas con discapacidad estaba influenciada por la religión católica y especialmente por la noción de pecado, el cual significa desde el catecismo de la iglesia católica una falta contra la razón, la verdad y la conciencia recta, debido a esa falta que cometieron las familias, eran castigadas divinamente con un hijo discapacitado.

“A este tipo de situaciones se sumaron las dificultades económicas de muchas de estas familias, e incluso, el desamor por la criatura recién nacida. Algunos fueron abandonados en la escuela, donde los atendieron en forma caritativa. Existen casos de abandono disimulado, es decir personas que llevaban su hijo a la Escuela y nunca más lo reclamaban. Se podría decir que fueron muchos los hijos de la institución”. (p.107).

Los y las estudiantes debían estar a cargo de educadores que sintieran compasión por esta población para poder ayudar con su formación, como Pérez (2002) lo expone:

“la función a cumplir por los educadores cristianos que, faltos de conocimientos en dichos temas deben asumir una actitud protectora sobre esta población. En dicho planteamiento, se encuentra la clave del nacimiento de la educación para limitados sensoriales visuales y auditivos tanto en Antioquia como en Colombia. Los fundadores de las instituciones de educación especial piensan es socorrer a los desvalidos y evitar que en un futuro no se conviertan en un problema para el Estado colombiano” (p.120).

El sujeto con discapacidad pasa a ser responsabilidad no sólo de la familia nuclear, religiosa y afectada moralmente por la condición de su hijo e hija, sino que pasa a manos del Estado, el cual está en la obligación de brindarles educación, motivo por el cual contratan



docentes, que puedan formarlos desde la religión, ya que según los mandamientos dados por el catolicismo el sujeto con discapacidad es un ser humano que no debe ser abandonado e ignorado por los diferentes entes sociales, los cuales tienen como compromiso religioso amparar toda especie humana.

1.1.3. Cambios administrativos y educativos en la escuela de ciegos y sordomudos (1961-1990)

Desde 1957 el fundador de la institución solicitó un reemplazo por cuestiones de salud, pero por demora para atender a su solicitud decidió poner la obra en manos de la Comunidad de San Gabriel, una comunidad religiosa con experiencia en el trabajo con limitados auditivos, la cual para llevar a cabo su labor y fieles a sus reglamentos pedían la expulsión de las señoritas de la institución, además se estableció la diferencia entre la pedagogía diferencial que debían tener la enseñanza para los sordos y para los ciegos, los maestros y maestras no debían ser empíricos sino contar con formación académica, por lo que luego de quince años del trabajo de esta comunidad, el grupo de docentes era sólido y experimentado, el 70% de veintisiete profesores y profesoras, contaban con mínimo cinco años de experiencia docente, con niños con necesidades educativas especiales. (Pérez, 2002).

Años más tarde en 1967 es creada la división de la educación especial como Pérez (2002) lo expone:”. Bajo la ordenanza número 1, expedida el nueve de noviembre es creada la División de Educación especial, cuyas funciones son las de organizar y coordinar programas de rehabilitación y asistencia a los maestros, colaborar con las demás autoridades en la prevención del tratamiento de los problemas relacionados con el menor y controlar las contraprestaciones por conceptos de auxilios para este tipo de campaña. La división inicia actividades en octubre de 1968. Dos meses más tarde, en diciembre, el decreto nacional 3157 crea, oficializa y legaliza la educación especial en el país” (p.183).

Para 1986 acontecen grandes cambios administrativos en la escuela, debido a que la Secretaría de Educación Departamental determinó la salida de los miembros de la comunidad de San Gabriel, quedando la escuela en medio de una crisis administrativa. La vigilancia y cuidado



de los estudiantes quedaron bajo la vigilancia de los educadores organizados por turnos. (Pérez, 2002).

En esta época, pudimos evidenciar cambios administrativos, económicos, y sociales que replantean la visión del sujeto con discapacidad, logrando que a través de la educación puedan lograr identificar sus habilidades, y dificultades que le permitan a su vez ser consciente de su identidad, para que de este modo aprendan a ocuparse de sí mismos, que según Foucault (1991) “el cuidado de sí, se refiere a una práctica constante, que lleva al sujeto a conocerse y reflexionar sobre sí” (p.11).

1.1.4. Paso de la educación especial a la integración e inclusión y la transformación de la escuela de ciegos y sordos (1991- 2016)

Para el año de 1991 Colombia pasa por diferentes cambios en su legislación y se da la nueva constitución política, desde la cual favorece la atención de las personas en situación de discapacidad, desde su artículo 1, plantea que Colombia es un estado social de derecho, lo que permite explicitar en algunos apartados posteriores que no se debe discriminar por etnia, sexo, religión, limitación o capacidad excepcional y que además deben tener derechos a la educación

En el trabajo de grado para optar por el título de doctora en ciencias sociales, Norelly Soto (2007) analiza la normatividad de la integración escolar en el país, donde la Ley general de educación (1994) realiza una descripción sobre los servicios educativos que se deben prestar a las personas con “limitación” teniendo en cuenta las modalidades, de formal y no formal, donde las Instituciones Educativas deberán tener los requerimientos para la integración social, académica, e implementar programas de apoyos especializados para atención adecuada de esta población.

Con la modalidad de integración educativa, los sujetos con discapacidad continuaban siendo segregados dentro del mismo sistema educativo, el cual garantiza educación para población con discapacidad, pero la calidad y la manera en cómo ofrecían los contenidos y en especial su aprendizaje, se alejaba de una enseñanza en igualdad de condiciones y oportunidades para la reflexión y la toma de decisiones de manera autónoma.



Pérez (2002) comenta sobre el inconformismo que expresaron los padres y madres de familia y educadores de la institución F.L.H.B, debido a que sintieron que a sus hijos e hijas y estudiantes respectivamente, se les estaba vulnerando el derecho a una educación, a la individualidad y a la diferencia los cuales son propios de cada ser humano.

Los acudientes presenciaron y rechazaron este cambio educativa donde en palabras de Pérez (2002):

“No era para más. Los padres de familia fueron testigos de la manera como sus hijos ingresaban a la escuela regular, más por la fuerza que por su propia convicción, donde eran vistos con extrañeza y compasión. Desde el educador director de grupo, hasta sus compañeros quedaban asombrados con la presencia de estos niños que, en raras ocasiones, se encontraban en su camino. Por su novedad se convirtieron en el centro de atracción de unas instituciones que, en la mayoría de los casos, tenían un generalizado desconocimiento sobre las limitaciones auditivas, visuales, mentales, comportamentales y psicomotrices. Esto le restaba efectividad a su intervención pedagógica” (p.191).

Con respecto a estos antecedentes observamos que el sujeto con discapacidad, sigue siendo percibido como un ser raro, que sale de la “normalidad” a pesar de ser integrado a nivel social y especialmente a nivel educativo, donde los estudiantes regulares, el currículo, los diferentes programas y las dinámicas institucionales no estaban adecuadas a las necesidades que demandaba este tipo de población.

En 1996 llega el decreto 2082 (reglamentario de la ley 115), el cual reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales, donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) disponen que desde el proyecto educativo institucional (PEI) especifican las adecuaciones pedagógicas, didácticas, tecnológicas, además concibe a los establecimientos educativos estatales para que organicen aulas de apoyo especializadas, según disponga el plan gradual y la creación de unidades de atención integral (UAI), como conjunto de programas y servicios profesionales, para apoyar desde las áreas, pedagógica, terapéutica y tecnológica los establecimientos educativos.



Posteriormente llega la Ley 361 de 1997 la cual le permite a la población con discapacidad el acceso al servicio estatal o privado en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna, (capítulo 11), para Soto (2007) este se constituye como el más grande de los esfuerzos legislativos para estructurar acciones coherentes y que son fundamentales para las personas con discapacidad, ya que como se declara en el artículo 12, el establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación, en el artículo 13 impone la obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa.

Con los anteriores cambios legislativos en la institución contribuyeron a la realización de una integración a la inversa, como lo plantea Betancur (2006):

“...cuando se transforma la educación especial en Colombia según los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional con la Ley de Educación, (Ley 115 1994) y el Decreto 2082 de 1996, que establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo desde la integración social y académica a las personas con limitación física, sensorial, psíquica o mental; la institución FLHB responde a dichos planteamientos y propone la integración a la inversa, (ahora llamada inclusión) es decir, para no tener que reubicar a los estudiantes en situación de discapacidad sensorial con los que contaba, abre sus puertas a estudiantes sin discapacidad (estudiantes regulares), modifica el currículo anterior de proyección laboral y crea nuevos espacios académicos y culturales desde la Educación Formal, no sólo para las personas en situación de discapacidad, sino para todo aquel que deseara ingresar a ella” (PEI, 2004). 3

Al ser desdibujada la integración y adaptado el nuevo modelo de inclusión el Ministerio pretenden que los sujetos con discapacidad gozarán de un modelo que permitiera dar respuesta a todos los estudiantes “regulares” y sujetos con discapacidad desde el currículo ordinario, este currículo debía ser adaptado con respecto al ritmo de aprendizaje que cada estudiante presentará.



Otro aspecto importante en la inclusión educativa, es el papel de los y las docentes, quienes debía realizar una serie de adaptaciones a sus contenidos y en especial a las estructuras de su clase con el fin de que los y las estudiantes pudieran adquirir aprendizajes que les posibiliten tomar decisiones acertadas, de manera autónoma y responsable. También los aspectos relacionados en estas leyes son la formación de educadores, que desde las escuelas normales superiores y las Facultades de Educación tuvieron en cuenta experiencias contenidas, prácticas pedagógicas que están relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones, al momento de elaborar currículos y planes de estudio.

Luego con la resolución 2565 de 2003, se organiza la prestación del servicio educativo en la población con discapacidad. En esta resolución el Ministerio plantea las especificidades de las transformaciones del aula, los perfiles de los maestros de apoyo y del papel de los maestros regulares, entre otras.

Las anteriores legislaciones han tenido como finalidad transformar el servicio educativo para las personas en situación de discapacidad, pero creemos que aún quedan mucha tela por cortar en este asunto, ya que como lo sustenta Betancur (2006)

“Si bien estos postulados y su evolución en términos, definiciones, concepciones y propuestas educativas propenden por mejorar las condiciones de estas personas, aún falta llenar los vacíos propios de todo cambio, ya que éstos sólo pueden evidenciarse al vivirlos, experimentarlos o sobrellevarlos. Por consiguiente, son varios los aspectos que deben profundizarse y analizarse para que puedan lograr cumplir con el objetivo de ofrecer una educación con calidad y equidad. De esta forma será posible alcanzar el propósito de darle a cada quien lo que precisa partiendo de sus características, necesidades, intereses y habilidades sin discriminación ni limitación participativa.”

Como podemos observar a través de las diferentes leyes y decretos que se crearon para incluir al sujeto con discapacidad en las escuelas regulares y en la educación tradicional, estos han estado regidos por un proyecto político que busca articular en torno a las personas con discapacidad los diferentes escenarios de socialización como el cultural, el social, el económico



para formar y construir un sujeto que vaya a favor de las dinámicas que el Estado ha planteado como aceptables, y certeras para una convivencia armónica y productiva. Ya que detrás de discursos elaborados e idealizados se esconde una lógica de consumo e industrialización educativa donde el sujeto es un objeto que produce y consume, como una máquina hacia un fin determinado.

Por ello consideramos necesario que la educación impartida a la población con discapacidad este basada en la reflexión crítica, el autoconocimiento de quien soy yo, que quiero, que me hace feliz, que disfruto hacer, buscando la emancipación y transformando la identidad a través de la interacción con el otro y los otros, ya que somos seres sociales que vivimos en una comunidad la cual nos enseña a vivir.

1.2 CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES COOPERADORES, HISTORIAS Y PRÁCTICAS.

La Institución Educativa FLHB como se vio en el título anterior ha sido un referente para la atención a los sujetos en situación de discapacidad, razón por la cual sus docentes han sido personal formado o con un especial interés por el trabajo con ese poblacional, en su mayoría los y las profesoras vinculados en la básica primaria son Licenciados o Licenciadas en educación especial, ya que por las características del colegio y de la población específica, se requieren profesionales con la capacidad de posibilitar una enseñanza basada en sus capacidades, particularidades y habilidades, además de contribuir en la inclusión social de estos sujetos.

Para el desarrollo de nuestro proyecto, tuvimos la posibilidad de realizar nuestra práctica pedagógica con dos educadores especiales, quienes hicieron las veces de maestros cooperadores y fueron nuestros acompañantes durante este proceso, ellos respondieron a una entrevista semi-estructurada la cual tenía por objetivo conocer su desarrollo como profesionales del sector educativo, identificar sus estilos de enseñanza y analizar cómo estos favorecen la construcción de identidad y los procesos de autonomía de las personas en situación de discapacidad.

El primer entrevistado fue el maestro Alejandro Maya encargado del grupo 3C, el cual nos contó en un primer momento como había sido su trayectoria profesional, la cual inició con el



título de Licenciado en educación especial obtenido en el año 2006, años más tarde hace una maestría en educación y poblaciones vulnerables del tecnológico de Antioquia (2014), y realiza un diplomado en el desarrollo de potencial de aprendizaje y el pensamiento divergente, un diplomado en género y educación y el último fue en educación inclusiva.

En cuanto a la experiencia laboral, antes de graduarse de la licenciatura fue docente de la institución Carlos Castro Saavedra durante un año, luego pasó a trabajar a la institución educativa Alcaravanes por cinco años, donde fue profesor de preescolar a noveno grado, también formó parte del equipo de apoyo a la inclusión de dicha institución y coordinó el proyecto ambiental, después pasó a ser parte del proyecto de chicos con talentos excepcionales con la secretaría de educación y el politécnico Jaime Isaza Cadavid, años más tarde fue docente de preescolar en el Colegio Colombo francés.

También integro la unidad de atención integral (UAI), ha dirigido cursos en el tecnológico de Antioquia y también ha sido docente de cátedra de la Universidad de Antioquia, donde estuvo acompañado el curso de talentos excepcionales y en la actualidad se encuentra asesorando un trabajo de grado, y trabaja como docente de básica primaria en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

La segunda parte de la entrevista indagamos por cuál era la clase de sujeto que formaba en la IEFLHB desde su punto de vista, donde el educador respondió: “formar seres respetuosos de la diferencia, que sean conscientes, con capacidades en pensamiento crítico”

Luego la pregunta se dirige a que tipos de sujeto le gustaría formar, donde nos contó: “sujetos que sean felices, que se desarrollen desde sus intereses, potencialidades, que sean seres autónomos, independientes, respetuosos y solidarios” y luego introducimos la pregunta sobre desde donde fundamentaba su enseñanza, donde nos relataba lo siguiente: “La fundamentación desde las teorías constructivistas porque me gustan mucho, la modificabilidad estructural, cognitiva y desde la teoría socio-histórica, me interesa también enseñar desde la parte artística, lo audiovisual. “

Desde lo relatado por el educador en esta segunda parte de la entrevista y lo visto durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica en la Institución Educativa, nos encontramos con un



educador que se interesa por los diferentes estilos de aprendizajes de los y las estudiantes, los cuales además de integrar contenidos académicos, también puedan estar en la capacidad de ser sujetos críticos con las situaciones que acontecen a su alrededor.

En cuanto a la tercera parte de la entrevista interrogamos sobre qué niveles de autonomía consideran que pueden llegar a alcanzar los egresados de la institución? el educador respondió : “No lo puedo decir porque no he tenido contacto con egresados, pero sí sé que en la propuesta formativa de la institución hay una apuesta muy fuerte porque los chicos salgan independientes y desarrollen su autonomía al máximo, pero eso ya depende de las familias, de las condiciones de los chicos, de las mismas oportunidades que se les generen o no se les generen”

Por último se introdujo la pregunta sobre ¿Cómo crees que tus prácticas como docente favorecen la autonomía de los estudiantes? A lo que contesto : “Le hago mucha fuerza desde mis prácticas educativas a la formación en la autonomía, la formación hacia la independencia, soy consciente de que es un proceso, de que no porque los chicos llegan a determinada edad ya van a ser autónomos, sino que es un proceso formativo que va desde la casa, desde los primeros años de escolaridad, hasta después que salen del colegio, porque uno de una u otra manera siempre va a depender de otras personas, pero se pueden alcanzar niveles de independencia y autonomía”

Las respuestas de esta tercera parte nos permiten analizar cómo la propuesta de la Institución Educativa, está dirigida hacia un sujeto que pueda obtener una formación que le permita desarrollar niveles de autonomía, pero quizás este tipo de autonomía todavía está transversalizado por el diagnóstico del sujeto, debido a que sigue siendo parte importante para el ingreso y permanencia en esta institución. Para lograr esos niveles el estudiante debe pasar un proceso donde intervienen actores como la familia, la institución, los amigos, entre otros, ya que como bien lo sustenta el profesor, el cual se identifica con una forma de enseñanza más libre y pensada desde y para los estudiantes, estos siempre dependerán de otras personas, pero debe ser el mismo estudiante quien se empodere de su situación, pueda ser crítico ante su realidad y pueda tomar decisiones a partir de sus gustos e intereses.

La segunda en cooperar con este proceso y en ser entrevistada, es Navis Sepúlveda la encargada del grupo 5D, es Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia



(Graduada en 1996), luego realiza una especialización en actividad física y salud y posteriormente hace la maestría en educación con énfasis en educación física, la cual finaliza en el año 2014.

La docente ha tenido una trayectoria laboral muy amplia, desde 1993 ingresó a EDUFINES como estudiante voluntaria, con el fin de perderle el miedo a la población con discapacidad. En los últimos semestres de su carrera laboro en una corporación llamada Nuevo Amanecer, en la cual apoyaba procesos pedagógicos con los niños sobre arte y habilitación, luego de haberse graduado de la universidad, la corporación la nombró coordinadora pedagógica.

Cuando la corporación cerró sus puertas por problemas de financiación, ingresó a un preescolar llamado Mechuditos como docente. En el año 2000 fue tutora de una niña y a su vez trabajo en Corfines apoyando pedagógicamente la danza, el arte y la habilitación. Un año después ingresó a la fundación Álamos, donde fue profesora del grupo con mayores dificultades en procesos pedagógicos.

Unos años más tarde la docente pasó a laborar en el municipio de Andes como profesora de apoyo a la inclusión en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. En el año 2006 pasó el concurso docente y comenzó a trabajar en la ciudad de Medellín, como docente de apoyo en el colegio Pablo Neruda y luego la trasladaron para la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur donde labora actualmente como docente de básica primaria.

También ha participada y realizado talleres, ponencias y seminarios sobre; discapacidad, necesidades educativas, actividad adaptada y educación física adaptada. Escribió un libro llamado EDUFINES un mundo de especialidades y Colaboró con la realización del libro estrategias pedagógicas para el trabajo con discapacidad: políticas públicas Itagüí. Escribió un artículo llamado; pautas que favorecen la inclusión de la población con necesidades educativas especiales y fue docente de cátedra de la Universidad de Antioquia.

Durante la segunda parte de la entrevista le indagamos por la clase de sujeto que formaba la institución a lo que nos respondió: “Forma un sujeto humano, el cual según el modelo desarrollista social, se ve al individuo como agente constituyente de derechos” y a la pregunta sobre ¿Qué tipo de sujeto le gustaría formar? comenta: “Un sujeto funcional, diverso que sea



capaz de desenvolverse en diferentes contextos, que sean valorados por sus capacidades y habilidades. Además que sea un sujeto integral que reconozca sus potencialidades y debilidades, que sea humanizado pensando en el bien de los demás”

A la pregunta sobre ¿Desde dónde fundamenta su enseñanza? argumenta lo siguiente: “Fundamento mi enseñanza apoyada en la teoría de Vygotsky, desde los enfoques (conductual, social, holístico) y a través del aprendizaje basado en proyectos, además pongo gran énfasis en la humanización del sujeto.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente por la docente, y tras observar en la práctica su forma y modo de enseñar a sus estudiantes, se puede evidenciar que su estilo de enseñanza está enfocado en las habilidades que posee cada sujeto, observando el potencial en ellos y tratando de brindarles herramientas para que sus estudiantes tengan confianza en sus fortalezas y contribuyan con ellas a un contexto social, dando respuesta a las demandas que este propende.

Para la tercera parte se introdujeron las preguntas sobre ¿Qué niveles de autonomía consideran que pueden llegar a alcanzar los egresados de la institución? a lo que la educadora responde: Depende de los logros que alcancen con respecto a sus funcionalidades, académicas, sociales y emocionales, también juega un papel importante el acompañamiento de la familia, para que puedan continuar estudiando un pregrado o ingresen a laborar. ¿Cómo crees que tus prácticas como docente favorecen la autonomía de los estudiantes? nos argumenta que: Desde mi actitud abierta y exigente para lograr al máximo independencia ya que no se basa en lo que les falta a las personas con discapacidad si no en lo que pueden lograr y aprender, por eso genera espacios y acompaña a las familias con respecto al manejo de las HVD.⁶

Con las respuestas dadas por la docente en esta última parte podemos analizar cómo ella desde sus prácticas, basadas en la exigencia y disciplina, aboga por el fortalecimiento de la

⁶ “Las habilidades de vida diaria son las destrezas que necesitamos para realizar las tareas cotidianas de cuidado personal, cuidado del hogar, actividades sociales y de comunicación mediante la utilización de técnicas de interacción con el entorno de forma segura, independiente y eficaz. Para la realización de estas tareas es necesario adquirir habilidades básicas relacionadas con la motricidad fina y gruesa, desarrollo conceptual y perceptivo. Retomado de:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_6/m6_habilidades_vida_diaria.htm



autonomía de sus estudiantes para que tomen decisiones, se aprendan a conocer, y se posicionen como sujetos pensantes y aportantes en una comunidad.

1.2.1 Análisis de los estilos de enseñanza de los docentes cooperadores.

Teniendo en cuenta la información recolectada durante nuestra práctica pedagógica en la Institución Educativa FLHB y la anterior entrevista, encontramos que el maestro y la maestra cooperadores presentan estilos de enseñanza diferentes; ya que el docente del grupo encargado del grado 3C, propende por una educación basada en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, fortaleciendo desde lo audiovisual y lo artístico las áreas académicas estipuladas en el currículo, además trata de formar sujetos con un pensamiento crítico y reflexivo frente a los contenidos presentados en el aula y además que logre hacer usos de los conocimientos y habilidades, para beneficiar el contexto del cual hacen parte.

Este educador ejerce poco control sobre los y las estudiantes, no impone disciplina para regular sus comportamientos, permite que estos se apropien de sus acciones, sin embargo cuando se presentan de manera negativa, trata de inducirlos a una reflexión e introspección sobre sus actuaciones, con el fin de que no lo vuelvan a repetir y poder crear ambientes donde desarrollen una mejor convivencia escolar.

En la primera técnica interactiva⁷, la colcha de retazos, logramos identificar cómo dos (2) de los trece (13) estudiantes participantes, conciben al educador como un modelo a seguir, además de una persona que les brinda aprendizajes y los invita a perder el miedo ante distintos temores con los que llegan a la escuela, como se puede evidenciar en las siguientes experiencias:

Estudiante 2 dice: me gustan las cosas que tengan que ver con lo colorido y el diseño, me considero creativo, como el profesor Alejandro, yo lo quiero mucho y quiero ser como él.

Estudiante 11 dice: dibuje una piscina, el del lado derecho es el profesor Alejandro y el de la izquierda el más pequeño soy yo, antes le tenía miedo al agua, pero el profe me enseñó a

⁷ Las técnicas interactivas son herramientas de las cuales permiten al investigador recoger información útil para su proyecto investigativo. Estas y otras concepciones relacionadas con esta temática se desarrollaran a mayor profundidad en el siguiente capítulo.



disfrutar de la piscina y a nadar un poquito con flotadores y aunque a veces me regaña he aprendido a meterme solito.

En cuanto a la docente del grado 5D, podemos evidenciar como esta regula los comportamientos de sus estudiantes en el aula, con el fin de que adquieran conductas apropiadas al lugar en que se encuentren, además pretende que logren aprendizajes sobre cómo comportarse frente al otro, identificando figuras de autoridad y roles que representan con las personas que tienen relación. Esta educadora propende por una educación acorde a las capacidades y habilidades que poseen sus estudiantes, obviando sus dificultades para realizar ciertas acciones viéndolos como sujetos que pueden adquirir diferentes capacidades y con ello poder lograr mayores niveles de independencia y autonomía.

Nos encontramos frente a Licenciados en Educación Especial, que creen que la educación puede lograr cambios en los sujetos en situación de discapacidad, de forma que pueden ser personas que aprenden, que son reflexivos y críticos, distinto a lo que en muchas escuelas se concibe sobre la inclusión de estos estudiantes al sector educativo. Retomando la voz de la autora Ridell (1998) esta expone cómo los y las educadoras hacen uso del esencialismo sobre las dificultades de los niños y niñas, y se apoyan en ella como una estrategia para confrontar el problema y con ello tener una justificación para excluir a los y las estudiantes en situación de discapacidad que consideran difíciles de educar.

Del planteamiento anterior podemos analizar que la escuela, cuando debe incluir a estos estudiantes ven más la falta en la persona que en el currículum o en los y las profesoras, motivo por el cual terminan siendo excluidos por presentar condiciones particulares las cuales influyen en su adaptación escolar, contrario a lo que evidenciamos en la Institución Educativa FLHB, la cual le apuesta al fortalecimiento de la inclusión, donde educadores como nuestros cooperadores propenden porque sus estudiantes no sean segregados y descartados de las aulas de clase, que puedan además de estar escolarizado y obtener aprendizajes académicos, ser sujetos críticos que cambien sus realidades y se emancipen a pesar de su situación como lo sustenta Rowbotham, citada por Peters (1998):



“Para crear una alternativa un grupo oprimido debe destrozarse el mundo que le rodea y en el que se refleja, y al mismo tiempo proyectar su propia imagen en la historia, para descubrir su identidad propia como distinta de la del opresor debe hacerse visible así mismo. Todos los movimientos revolucionarios crean sus propias formas de ver. Pero es el resultado de un gran esfuerzo. Las personas que carecen de nombre, que no se conocen a sí mismas, que no tienen cultura, experimentan una especie de parálisis de la conciencia. El primer paso consiste en entrar en contacto y en aprender a confiar unos en los otros. (p.242)

En la Institución Educativa vemos cómo nuestro maestro cooperador y la maestra cooperadora hacen un gran esfuerzo porque sus estudiantes puedan reconocerse e identificarse como sujetos pertenecientes a una cultura, desde la cual creen distintas formas de narrarse y con ello establecer vínculos con las personas que pertenecen a su entorno más próximo, sin que estas tomen decisiones por ellos. Por lo que presenciamos dentro de las aulas podemos decir que los docentes del grado 3C Y 5 D tratan de que sus prácticas educativas contribuyan a que el sujeto en situación de discapacidad desarrollen su capacidad de elección, aunque consideramos que deberían tener más en cuenta en la planeación de las actividades académicas sus gustos e intereses.

1.3 Caracterización de estudiantes.

Desde nuestro proyecto de grado *Fortalecimiento de las identidades culturales de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad incluidos e incluidas en aulas regulares de siete instituciones educativas de la ciudad de Medellín, a través de la implementación de pedagogías críticas y liberadoras en los apoyos pedagógicos*, nosotras hemos propuesto una metodología de recolección de información que nos permitieran generar una caracterización con el objetivo de identificar y hacer un posterior análisis de los aspectos personales de los y las estudiantes.

En la siguiente tabla podrán encontrar los datos personales de cada uno de los y las estudiantes, (donde fue omitido el nombre por asuntos de confiabilidad con los y las participantes), edad, género, el diagnóstico clínico y la caracterización contextual, los cuales



fueron extraídos del historial académico con el que cuenta la Institución Educativa, donde registramos los datos de cada uno de los y las estudiantes y además detallamos sus desempeños académicos, los cuales fueron producto de las actividades llevadas a cabo en la unidad didáctica ejecutada durante los momentos de intervención de nuestra práctica pedagógica, en las cuales se pudieron identificar habilidades y dificultades en la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático. Por último podemos encontrar los gustos e intereses los cuales fueron identificados a través de las técnicas interactivas implementadas en ambos grupos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



NOMBRE	EDAD	GÉNERO	DIAGNÓSTICO CLÍNICO	CARACTERIZACIÓN CONTEXTUAL	DESEMPEÑO ACADÉMICO.	GUSTOS E INTERESES
Estudiante 1	11	Masculino	Retraso mental leve	Barrio santa cruz Tipo de Familia nuclear.	<p>En el componente lecto-escritural, identifica y escribe las vocales y las consonantes y logra asociarlas para crear sílabas, aún se le dificulta escribir palabras completas pero escribe su nombre sin necesidad de muestras y palabras y frases de muestra.</p> <p>Para el área de lógico-matemáticas logra un reconocimiento de los números del 1 al 15 y les asocia su respectiva cantidad además está iniciando con el aprendizaje de la suma, realizando conteo con sus</p>	El estudiante nos cuenta que le gusta estar acompañado de su familia, sobre todo cuando van a lugares como el parque o la iglesia a la que pertenecen.
Estudiante 2	8	Masculino	Perturbación de la actividad y la atención	Barrio campo Valdez, su tipo de Familia es nuclear	En la lecto-escritura, realiza lectura de imágenes simples, identifica las	Le encantan las fiestas de cumpleaños, las bombas, tortas, los regalos, a pesar



					<p>vocales y las consonantes en el alfabeto, y logra crear algunas sílabas, todavía realiza la escritura de algunas partes de su nombre de muestra.</p> <p>En cuanto a lo lógico-matemático identifica, lee y escribe los números del 1 al 10, pero aún no ha logrado el aprendizaje de la suma y la resta.</p>	<p>de que casi nunca ha tenido una, debido a que la fecha de su cumpleaños es el 31 de diciembre y ese día las personas se preocupan por otras cosas. Dice que le gusta lo que tenga que ver con colorido y diseño y se considera creativo.</p>
Estudiante 3	12	Masculino	Parálisis cerebral espástica	Barrio Moravia, su tipo de Familia es nuclear	<p>Para el área de la lecto-escritura, el estudiante realiza lectura de imágenes simples y de logos que hacen parte de su cotidianidad, identifica las vocales aunque las escribe con dificultad y de manera ilegible.</p>	<p>soy hincha de nacional, me gusta jugar caperucita, ver cuentos infantiles y videos musicales como el baile del gorila, voy a la iglesia cristiana, ensaya música en la red de escuelas, ver televisión pepa pig y videos de futbol</p>
Estudiante 4	13	Femenino	Retraso mental leve 1	Barrio Santa Bárbara, su tipo de	<p>Con respecto a la lecto-escritura, la estudiante, lee</p>	<p>Esta estudiante dice que le gusta mucho practicar</p>



		Facultad de Educación		Familia es extendida	y escribe de manera convencional, reconoce todo el alfabeto y escribe su nombre, palabras y frases cortas y largas sin ninguna dificultad. En cuanto al componente lógico-matemático, reconoce los números del 1 al 100, realiza sumas y restas, presenta habilidad para el cálculo mental, y se encuentra en el aprendizaje de la multiplicación por 1 cifra.	natación y compite en las olimpiadas especiales, pero dice sentirse triste en ocasiones porque su cuidadora no le da los permisos necesarios para asistir a estos eventos y ella disfruta mucho de estos. Comenta que es hincha del Atlético Nacional, aunque no ve constantemente los partidos.
Estudiante 5	10	Femenino	Discapacidad intelectual inferior	Barrio Guayabal, su tipo de familia es nuclear.	Para el componente lecto-escritural, la estudiante logra la escritura de su nombre completo, reconoce las vocales y algunas consonantes, de le dificulta la escritura autónoma de palabras y frases cortas, solo lo realiza a través de muestras. En componente matemático reconoce y escribe los números del 1 al 10, realiza conteo a	La estudiante es hincha de Nacional, pero no conoce el nombre de ninguno de los jugadores del equipo. Manifiesta que hace letras musicales porque le gusta mucho escuchar reggaetón sobre todo la canción llamada LA BODA, del cantante Cosculluela y escribe Te amo, debido a que está enamorada de un estudiante de la institución educativa, pero omitió su nombre, porque le daba pena que los demás



Facultad de Educación

					<p>través de sus dedos y aún no ha adquirido los aprendizajes de la suma y la resta.</p>	<p>compañeros se dieran cuenta de quién se trataba.</p>
Estudiante 6	9	Masculino	<p>Retraso mental moderado</p>	<p>Barrio Moravia. Vive en una Familia nuclear.</p>	<p>En el área de lectura y escritura, el estudiante escribe con apoyo del docente palabras sencillas, identifica y escribe las vocales con una muestra a seguir, realiza lectura de logos e imágenes, identifica su primer nombre como rotulo y lo escribe de manera autónoma, arma algunas palabras sencillas a través de fichas, se le dificulta la lectura y escritura convencional.</p> <p>Respecto al área de las matemáticas reconoce los números del 1 al 5, pero se le dificultad plasmarlos de forma escritural, solo logra graficarlos a partir de muestras en el tablero.</p>	<p>El estudiante cuenta que le gustan muchos los animales y que también siente mucho entusiasmo cuando está en clase de computadores jugando juegos friv y en clases de natación.</p>
Estudiante 7	11	Masculino	Retardo Mental Level 1	Barrio Manrique.	Presenta habilidades con respecto a la lectura y la	El estudiante comenta que le gusta ser hincha del

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Facultad de Educación

				<p>Vive en una Familia monoparental.</p>	<p>escritura en los siguientes componentes: realiza lectura de imágenes simples, identifica las vocales y las letras del abecedario, y hace composición de silabas, escribe palabras y frases cortas a partir de la muestra.</p> <p>En el componente lógico-matemático, reconoce y escribe los números del 1 al 10, está aprendiendo el concepto de suma, y</p>	<p>Atlético Nacional, se considera muy creativo ya que le gusta dibujar y mezclar colores. También dice gustarle practicar natación y escuchar reggaetón.</p>
<p>Estudiante 8</p>	<p>10</p>	<p>Femenino</p>	<p>Retardo mental leve</p>	<p>Barrio Manrique, Vive en una Familia extendida.</p>	<p>En el área de lectura y escritura, la estudiante lee algunas palabras, escribe párrafos con una muestra a seguir de manera autónoma, escribe su nombre y algunas palabras simples, identifica las letras del abecedario y las nómina. Se le dificulta la escritura de manera autónoma de frases y párrafos.</p>	<p>Esta estudiante comenta que le gusta nacional porque ganó la copa libertadores y además porque está el jugador "Boca negra" porque le parece bonito y buen deportista. Explica que le gusta mucho la música movida, como la canción del Bambole del cantante Alex Pichi (música del pacífico)..</p>



					Con respecto al área lógico-matemática, la estudiante realiza sumas sencillas, se le dificultan la realización de restas, multiplicaciones y divisiones, realiza conteo sistemático hasta el 20, escribe los números y en su mayoría los relaciona con su cantidad.	
Estudiante 9	13	Masculino	Trastorno cognoscitivo leve	Barrio Manrique, vive en una Familia nuclear.	<p>Para lo lecto- escritural el estudiante, reconoce las vocales, pero se le dificulta identificar las consonantes en el alfabeto, realiza escritura de palabras sencillas, a partir de muestras en el tablero, presenta lectura de imágenes simples.</p> <p>En matemáticas logra con dificultad la identificación de los números del 1 a 5, se guía con sus dedos para realizar conteos simples y aún no logra la adquisición del concepto de suma y resta.</p>	El estudiante afirma que le gusta el equipo de fútbol atlético nacional, le gusta estar saltando y montándose por varios lugares y dice que prefiere las canciones de reggaetón.





<p>Estudiante 10</p>	<p>Facultad de Educación 10</p>	<p>Femenino</p>	<p>Trastorno déficit de atención e hiperactividad</p>	<p>Vive en el Barrio Manrique San Pablo.</p>	<p>En el área de lecto-escritura la estudiante lectura de imágenes, identifica algunas vocales, nómina las vocales de manera sistemática y se le dificulta la escritura de las mismas, identifica su nombre como rotulo y requiere apoyo para la escritura del mismo, Con respecto al área lógico-matemática la estudiante, realiza conteo sistemático hasta el 5, a través de señalamiento identifica algunos números, realiza agrupaciones con apoyo del docente, y se le dificulta establecer relación entre el número y su cantidad correspondiente.</p>	<p>La estudiante expresa su gusto por los computadores, ir a fiestas de cumpleaños y jugar juegos friv, le gustan los animales y es hincha del nacional (en el escudo se puede ver cómo pone las iniciales del equipo de forma contraria) y asegura ser hincha del equipo porque ganó la copa libertadores y desconoce los nombres de jugadores de dicho grupo.</p>
<p>Estudiante 11</p>	<p>12</p>	<p>Masculino</p>	<p>Retardo mental leve</p>	<p>vive en el Barrio Guadalupe.</p>	<p>En las áreas de lectura y escritura, reconoce las vocales y las consonantes del alfabeto y están en la asociación de las mismas, escribe palabras y frases</p>	<p>El estudiante cuenta que aunque le tiene miedo al agua, disfruta cuando se mete con flotadores a la piscina. Comenta que es hincha del Medellín, pero</p>





		Facultad de Educación					
						<p>cortas con muestras del tablero y escribe su nombre de forma autónoma.</p> <p>En el componente lógico-matemáticos reconoce los números del 1 al 15 y está empezando a adquirir la noción de suma.</p>	<p>que no pelea por esas cosas pero que cuando juega playstation, si le gusta que el equipo rival sea nacional para ganarle. Expresa que le gusta el reggaetón y tener novia.</p>
Estudiante 12	9	Femenino	Discapacidad intelectual	vive en el Barrio Manrique San Cayetano.	<p>La estudiante presenta dificultades con respecto al reconocimiento de las consonantes del alfabeto, aunque ya adquirió el reconocimiento de las vocales.</p> <p>En el área de matemáticas realiza sumas sencillas, identifica los números del 1 al 10, nominándolos de manera sistemática, se le dificulta realizar restas, multiplicación y división.</p>	<p>A esta estudiante le gusta ver el sol, los árboles, las flores, el mar, las montañas, dice que le encanta salir de paseo acompañada de su mamá y que le gusta la naturaleza, no le gusta mucho el fútbol pero es hincha del independiente Medellín</p>	
Estudiante 13	9	Femenino	Trastorno déficit de atención e hiperactividad.	vive en el barrio Manrique	<p>Con respecto al componente lecto-escritural a la estudiante se le dificulta el reconocimiento de algunas vocales como la i y la u, y</p>	<p>A la estudiante le gusta jugar con balones, ir a la iglesia cristiana acompañada de sus padres y escuchar música de alabanza y reggaetón</p>	

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



					<p>aun no logra identificar las consonantes en el alfabeto.</p> <p>En cuanto al aspecto lógico- matemático reconoce con ayuda los números del 1 al 5 pero se le dificulta la escritura de los mismos.</p>	<p>cristiano.</p>
<p>Estudiante 14</p>	<p>11</p>	<p>Femenino</p>	<p>Discapacidad intelectual</p>	<p>Vive en el Barrio Manrique.</p>	<p>Para el área de lecto-escritura la estudiante tiene lectura y escritura convencional, reconoce en la totalidad el alfabeto y escribe su nombre, palabras y frases cortas y largas sin ninguna dificultad.</p> <p>En el área del lógico-matemática reconoce los números del 1 al 50 y ha adquirido el aprendizaje de la suma y la resta, en ocasiones se apoya del conteo por medio de palitos o de los dedos.</p>	<p>Le gusta montar a caballo, ir a tirar baño, su comida favorita es sopa de guineo, su música preferida es el reggaetón y su canción favorita es adiós, el programa favorito es la pantera rosa, le gusta dormir, ir de paseo y estudiar.</p>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



GRUPO: 5D

NOMBRE	EDAD	GÉNERO	DIAGNÓSTICO	CARACTERIZACIÓN CONTEXTUAL	DESEMPEÑO ACADÉMICO	GUSTOS Y PREFERENCIAS.
Estudiante 15	13 años	Femenino	Retraso mental profundo.	Barrio Manrique Guadalupe, vive en una Familia nuclear	<p>Presenta habilidades con respecto a la lecto-escritura en los siguientes componentes: realiza lectura de imágenes simples, identifica las vocales y algunas letras del abecedario, realiza garabatero para representar palabras o grafías.</p> <p>Presenta dificultades, con respecto a la adquisición y manejo del código lecto-escritura, lectura convencional escritura de palabras simples, frases y párrafos.</p> <p>Con respecto al componente lógico matemático, la estudiante identifica los números en el círculo del 10, realiza conteo sistemático, agrupa cantidades, y relaciona el número con su cantidad del 1 al 5.</p>	le gusta jugar con su hermano menor, ver televisión en especial los programas como; la chilindrina, Betty la fea, las princesas y los Simpson, además le gustan los hombres altos, de cabello negro, y con rostro bello, los lugares que le gusta frecuentar son: ir a piscina, al parque norte y al parquecito de su barrio en compañía de su mamá y hermano.



	Facultad de Educación					
					concepto de suma y resta y además se le dificulta realizar la grafía de los números.	
Estudiante 16	13 años	Masculino	Síndrome de Down, astigmatismo hipermetrópico alto.	Barrio Manrique la Cruz, vive en una Familia nuclear.	En el área de lecto-escritura, el estudiante presenta habilidades con respecto a: realiza lectura de imágenes y de logos que hacen parte de su cotidianidad, escribe las vocales y algunos grafemas de manera ilegible, identifica las vocales y algunas letras del abecedario. Presenta dificultades con respecto a: no ha adquirido la lectura convencional, no escribe palabras, frases o textos con una muestra a seguir. Con respecto al componente lógico matemático, realiza conteos sistemáticos. Identifica algunos números.	Le gusta ir a las UVAS y al parque cercano de su casa en compañía con su madre, le llama la atención las mujeres que tienen cuerpo bonito y delgado, lo que más le gusta de su cuerpo son sus manos y su programa de televisión preferido es el chavo y el chapulín colorado, su música preferida es el reggaetón en especial el cantante Maluma.
Estudiante 17	15 años	Masculino	Discapacidad visual, Microcefalia y Retraso mental.	Barrio Manrique Oriental, vive en una Familia nuclear.	Con respecto al área de lectura y escritura, el estudiante inicia escritura y lectura a través del sistema braille, realiza lectura de imágenes, escribe palabras sencillas, escribe de muestra algunas frases.	Al estudiante le llama la atención la saga de películas de rápido & furioso, además le gusta el reggaetón, menciona sus cantantes preferidos los cuales son: Maluma, Daddy Yankee, Plan B y Farruko, los lugares que prefiere frecuentar



	Facultad de Educación					
Estudiante 18	13 años	Masculino	Síndrome de Down	Barrio Campo Valdes, vive en una Familia nuclear.	En el are de lecto-escritura, el estudiante, transcribe palabras y frases simples con una muestra a seguir, arma a través de fichas palabras sencillas, identifica las vocales y las nombra, reconoce algunos grafemas, y escribe su nombre de manera autónoma e identifica su nombre en rótulos, está en proceso de adquisición del código escrito y lector, realiza lectura de imágenes y rótulos.	son; el parque de las aguas, Comfama, le gusta comer helado.
Estudiante 19	9 años	Masculino	Síndrome de Down	Familia monoparental	con respecto al área lógico-matemática, el estudiante realiza conteo sistemático del 1 al 30, además realiza sumas sencillas, se le dificulta realizar restas, multiplicaciones y divisiones,	Le gustan las motos y los carros, jugar futbol, ver televisión en



	Facultad de Educación				<p>identifica algunas vocales y las nombra, escribe su primer nombre con una muestra a seguir, realiza lectura de imágenes respondiendo al que, no identifica las letras del abecedario, realiza garabateo.</p> <p>En el área de matemática, el estudiante, realiza conteo sistemático del 1 al 5, identifica algunos números, y agrupa cantidades con apoyo de la docente, no realiza sumas, ni restas y se le dificulta relacionar el número y su cantidad correspondiente.</p>	<p>especial los piratas y videos musicales, le gusta salir a comer helado en compañía de su mamá y jugar en el parque cercano a su casa, su música favorita es el reggaetón en especial el cantante Maluma.</p>
Estudiante 20	10 años	Masculino	<p>Parálisis cerebral, Discapacidad cognitiva Leve y dificultades de comportamiento.</p>	<p>Barrio Villa del Socorro, vive en una Familia monoparental.</p>	<p>En el área de lecto-escritura el estudiante realiza lectura de imágenes, identifica algunas vocales, nombra las vocales de manera sistemática, se le dificulta la escritura de las mismas por sus dificultades motoras, identifica su nombre como rotulo y requiere apoyo para la escritura del mismo, con respecto al área lógico-matemática el estudiante, realiza conteo sistemático hasta el 5, a través de señalamiento identifica algunos números, realiza agrupaciones con apoyo</p>	<p>Al estudiante le gusta ir al parque a jugar, comer helado, le gusta el reggaetón, tirar piscina, su programa de televisión preferido son los Simpson, el chavo y Mickey Mouse, Lo que más le llama la atención de su cuerpo son sus ojos.</p>



	Facultad de Educación					
Estudiante 21	14 años	Masculino	Retardo mental moderado e Hipotiroidismo no especificado.	Barrio Valdes. Campo	de la docente, y se le dificulta establecer relación entre el número y su cantidad correspondiente.	
Estudiante 22	13 años	Femenino	Retardo mental moderado.	Barrio Manrique Oriental, vive en una familia nuclear.	En el área de lectura y escritura, el estudiante identifica su nombre y lo escribe de manera convencional, realiza lectura de algunas frases y palabras sencillas, escribe con una	Lo que más le gusta hacer es caminar con su novia, le gusta asistir a misa, ir al parque en compañía de su mama, su tipo de música preferida es el reggaetón, el programa de televisión que le llama la atención son los Simpson y las películas de terror. Le gusta jugar futbol y ver televisión.



	Facultad de Educación			<p>muestra a seguir, identifica algunos grafemas escribiéndolos de manera convencional.</p> <p>Con respecto al área de matemática, la estudiante, realiza sumas utilizando sus dedos, escribe los números del 1 al 10 y realiza conteo sistemático en el círculo del 50, se le dificulta el cálculo mental, y la realización de restas, multiplicación y división.</p>	<p>nacional, prefiere los hombres que la quieran y tengan buenos sentimientos hacia ella como su novio, los lugares a los que le gusta ir son al mar, piscina, al estadio y a comer helado con sus primas.</p>
Estudiante 23	15 años	Femenino	Síndrome Down. de Barrio Santa Rita, vive en una Familia nuclear.	<p>En el área de lectura y escritura, la estudiante escribe con apoyo de la docente palabras sencillas, identifica y escribe las vocales con una muestra a seguir, realiza lectura de logos e imágenes, identifica su nombre como rotulo y lo escribe de manera autónoma, arma algunas palabras sencillas a través de fichas, se le dificulta la lectura y escritura convencional.</p> <p>Con respecto al área logico-matemática, la estudiante realiza agrupaciones, identifica los números del 1 al 20, relaciona el número y su cantidad del 1 al 5, escribe los</p>	<p>A la estudiante, le gusta nadar, ver televisión sus programas preferidos son; las princesas el chavo y los videos musicales, la música que prefiere es el reggaetón en especial el cantante Maluma.</p> <p>Los lugares a los que le gusta asistir es al gaitero con su familia, además le gusta jugar futbol, y los niños como Santiago.</p>



	Facultad de Educación					
Estudiante 24	11 años	Femenino	Síndrome de Down, Miopía Degenerativa.	Familia nuclear	números con una muestra a seguir, se le dificulta realizar sumas, restas, multiplicación y divisiones. Con respecto a la lectura y escritura, la estudiante identifica algunas vocales y las escribe con apoyo de la docente, escribe su nombre con una muestra a seguir, identifica el mismo como rótulo, realiza garabateo, y lectura de imágenes simples. En el área lógico-matemática el estudiante realiza agrupaciones, identifica los números del 1 al 5, los escribe con una muestra a seguir, realiza conteo sistemático en el círculo del 10, se le dificulta realizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones	Le gusta nadar, ver tv, su programa favorito son las Barbie y las películas de Disney, le gusta salir con su familia al parque y a pasear, comer helado, le gusta el reggaetón, le parece bonito el cantante Maluma.
Estudiante 25	15 años	Masculino	Retardo mental moderado.	Barrio Unido, vive en una Familia monoparental	En el área de lectura y escritura, el estudiante lee algunas palabras, escribe con una muestra a seguir párrafos, de manera autónoma escribe su nombre y algunas palabras simples, identifica las letras del abecedario y las nóminas. Se le dificulta la escritura de	Al estudiante lo que más le gusta hacer es jugar fútbol, es hincha apasionado del equipo nacional, le gusta el reggaetón en especial el cantante Maluma, le llama la atención las mujeres monas, altas de cabello largo, su programa de televisión preferido es el desafío y la novela el señor de los cielos.

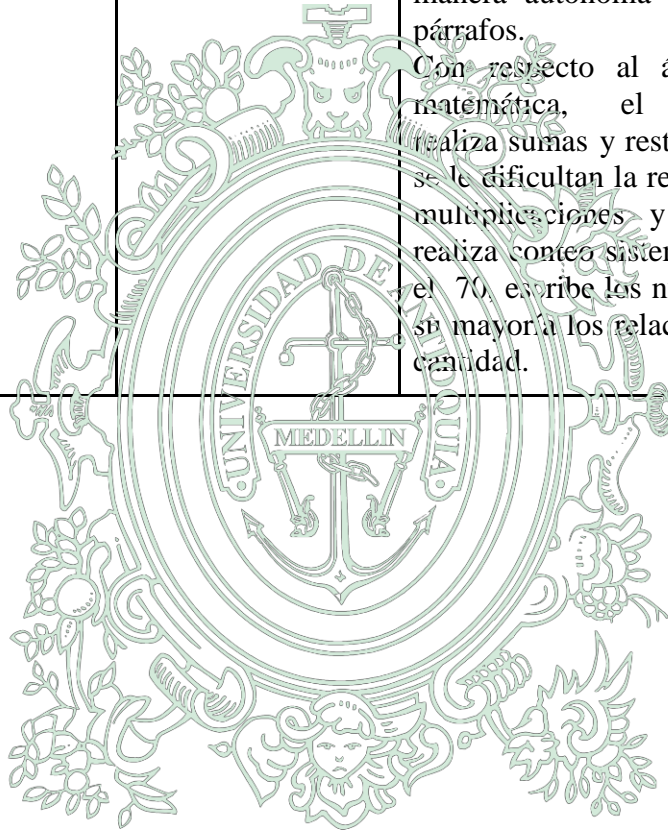


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

manera autónoma de frases y párrafos.

Con respecto al área lógico-matemática, el estudiante realiza sumas y restas sencillas, se le dificultan la realización de multiplicaciones y divisiones, realiza conteo sistemático hasta el 70, escribe los números y en su mayoría los relaciona con su cantidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



1.3.1 Tendencias generales de la caracterización de los estudiantes.

De la información consignada en las anteriores tablas, podemos considerar que las personas con discapacidad siguen siendo concebidas por diferentes profesionales como médicos y educadores desde un planteamiento esencialista, ya que desde el modelo educativo siguen dándole especial importancia al diagnóstico, el cual pretende caracterizar al sujeto con discapacidad, basado en un déficit o trastorno, donde retomando la voz de la autora Riddell (1998) esta afirma que dentro de la provisión de apoyo al aprendizaje, se da un evidente retroceso hacia un modelo que se basa en las carencias de los estudiantes, más que uno basada en las carencias del currículum o del profesor, lo que permite evidenciar cómo estas prácticas no están justificadas por un discurso con enfoque construccionista social sino más bien por un esencialista.

También llama nuestra especial atención como ambos grados son conformados con las y los estudiantes de unos grandes rangos de edades, donde podemos observar como el menor de 3C tiene 7 y la mayor 13 años, y en 5D el menor tiene 9 años y el mayor 15, lo que representa unas edades diferentes a las planteadas por el MEN (Ministerio de educación nacional) donde en el artículo sobre el sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia (2014) se establece que para cada grado, según el sistema de organización del Sistema Educativo Colombiano, acorde con la clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, establece que:

“ Para los años de estudio obligatorio, en las edades de 3 a 5 años el estudiante debe cursar el grado preescolar, en cuanto a la básica primaria para el grado primero debe tener 6 años, para el grado segundo 7 años, para el grado tercero 8 años, para el grado cuarto 9 años y en el grado quinto 10 años, y en cuanto a la básica y media, para el grado sexto, debe tener 11 años, en el grado séptimo 12 años, para el grado octavo 13 años, para el grado noveno 14 años, para décimo 15 años y para cursar el grado once, 16 años” (p. 8)

De acuerdo a lo estipulado anteriormente por el Ministerio de Educación Nacional, surge en nosotros la duda sobre la forma en cómo se lleva a cabo la conformación de los grupos en esta



Institución Educativa, debido a los diferentes rangos de edad, por lo cual nos dirigimos a buscar el PEI de la Institución Educativa, en el cual encontramos que:

“El plan de estudios se estructura con base en principios, normas, criterios y enfoques, que orienta la concepción y desarrollo de cada uno de los grupos, de áreas obligatorias y fundamentales y áreas optativas así como la de los temas de enseñanza obligatoria. Incluye por lo tanto la explicitación de objetivos, por niveles y grados, la organización y distribución del tiempo, el establecimiento de criterios didácticos (metodológicos), criterios de administración y evaluación, de acuerdo con el proyecto educativo institucional y con las disposiciones legales vigentes” (p. 12)

Con respecto a lo anterior, observamos como la Institución Educativa acoge dentro del PEI las indicaciones realizadas por el Ministerio de Educación, sin embargo a partir de lo observado en nuestras prácticas y apoyadas de los datos obtenidos en los historiales académicos, pudimos evidenciar cómo en ambos grados encontramos que los rangos de edades de los y las estudiantes son muy amplios, debido a que a la IEFLHB llegan nuevos estudiantes provenientes de otras instituciones educativas del área Metropolitana, como lo narra la maestra cooperadora Navis Sepúlveda en la entrevista realizada, en la cual nos comenta que ellos y ellas presentan diagnósticos de discapacidad cognitiva lo que conlleva al consejo académico crear nuevos grupos para garantizar la inclusión educativa y les asignan el nombre de multigrado en los cuales no se tenía en cuenta las edades, si no las habilidades y dificultades que presentan frente a las diversas áreas del conocimiento, las cuales identifican a través de una entrevista realizada antes del ingreso a la institución, está establece unos parámetros para que los y las estudiante sean o no admitido a la Institución Educativa o al grupo al que debe ingresar, donde si es sordo estaría a los grupos A y B, los cognitivos conforman los grupos C y los multigrados los D.

Otro de los ítems tratados en esta tabla es el relacionado con la caracterización contextual la cual tiene en cuenta el barrio en que viven los y las estudiantes, donde encontramos que algunos de ellos provienen de diferentes lugares del Área Metropolitana, como por ejemplo Bello, Guayabal, aunque en su mayoría están ubicados en barrios aledaños como Manrique,



Campo Valdés, Moravia, entre otros, lo cual evidencia que esta Institución sigue siendo un lugar de referencia para la atención educativa de los sujetos en situación de discapacidad.

Lo anterior en comparación con lo que acontece en la organización de otras Instituciones Educativas, la gran mayoría de sus estudiantes pertenecen al mismo sector donde se encuentra ubicada, creando unos procesos de socialización y participación comunitaria, que posibilita la configuración de unas narrativas culturales contrario a lo que percibe el sujeto con discapacidad el cual no se siente identificado, viéndose en la necesidad de migrar hacia otro lugar donde pueda sentirse reconocido por sus compañeros y profesores.

En esta caracterización contextual también introducimos la información sobre el tipo de familia de los estudiantes, donde se puede evidenciar familias monoparentales, familias extendidas, predominando en ambos grupos el tipo de familia nuclear la cual está conformada por padre, madre y hermanos, influyendo en algunos aspectos que configuran su identidad personal como costumbres, reglas y valores.

Con respecto al desempeño académico referente a las áreas de lectura, escritura y lógica matemática, evidenciamos como la mayoría de estudiantes no manejan de manera convencional el código lecto-escritural, por lo cual durante las actividades utilizaron diversas estrategias, como lecturas de imágenes, videos, conversatorios, entre otras maneras que posibilitan al estudiante aprendizajes sobre su identidad, autonomía y toma de decisiones.

En cuanto al aspecto lógico-matemático pudimos evidenciar como en los dos grupos estaban en el proceso de adquisición de la suma y la resta, observándose algunas dificultades en los cálculos mentales, durante las actividades nos dimos cuenta que logran realizar agrupaciones y además el reconocimiento del número y la cantidad del 1 al 5.

El último ítem de la tabla evidencia la recolección de los datos obtenidos a través de las técnicas interactivas donde cada estudiante ¹ identifica sus gustos y preferencias expresándolos a través de actividades como conversatorios, lluvia de ideas, dibujos, fotografías, videos, música, cuentos, entre otras que le posibilitan a los y las estudiantes concientizarse de que les gusta y que no les gusta, como un componente fundamental de su identidad además permitieron identificar



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

las narrativas construidas a través de sus entornos culturales en las cuales se pueden ver inmersos consumos y prejuicios, (como se expondrá en el análisis).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2. RUTA DE APRENDIZAJE.

Para trabajar la temática de la autonomía desde el fortalecimiento de las identidades culturales de los y las estudiantes incluidos en la IEFLHB, elaboramos un proceso metodológico, en el cual desarrollamos uno de nuestros objetivos específico que consistía en diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en pedagogías críticas y liberadoras para implementarlas a través de los apoyos pedagógicos. En el siguiente gráfico encontraran nuestro enfoque metodológico el cual está enmarcado en la Investigación Acción Educativa (IAE), luego el diseño pedagógico desarrollado bajo el modelo de la unidad didáctica donde comentaremos los contenidos a enseñar a través del proyecto de aula el cual desarrollamos a partir de una caracterización y planeaciones conjuntas y socializaciones, hasta llegar a la producción de nuevo conocimiento, sobre cómo crear estrategias desde el aula, pensada desde y para los y las estudiantes.





2.1. Enfoque metodológico.

En nuestra investigación nos ubicamos desde el paradigma Constructivista como nuestra base guía y transversal, en cuanto a lo epistemológico, consideramos que tiene un fundamento transaccional y subjetivista, como lo plantea Guba y Lincoln (2002)...“se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los hallazgos son literalmente creados al avanzar la investigación” (128).

De acuerdo con lo anterior, estamos convencidas de que el paradigma Constructivista, representa nuestro objetivo investigativo que es fortalecer la construcción de identidades culturales, a través de la comprensión, el consenso, y las nuevas interpretaciones, esperando emprender un camino hacia procesos de mayor consciencia y sentido, a través de la reflexión crítica.

Considerando nuestra base epistemológica en el paradigma constructivista, nuestro proyecto estará enmarcado en el enfoque de Investigación Acción (I-A), “La Investigación Acción Participativa es un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad, con el objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad (...) es una actividad educativa, de investigación y de acción social” (Alconcer, 1998, p. 437)

De acuerdo a la clasificación realizada por Bernardo Restrepo (2002) la investigación acción se divide en dos modalidades, que son la Investigación Acción Pedagógica (IAP) y la Investigación Acción Educativa (IAE) en las cuales se determinan algunas particularidades sobre la población a investigar, las acciones a mejorar, y los procesos a observar.

En nuestro proyecto pedagógico investigativo, elegimos la Investigación Acción Educativa (IAE), porque está direccionada a la búsqueda, reflexión y transformación de procesos escolares en general, no solo centrando la mirada en las prácticas docentes que se dan dentro de las dinámicas en el aula de clase, sino también ofreciendo una mirada a los y las estudiantes, las relaciones que se establecen entre ellos y entre las dinámicas sociales que les posibilita construir y reconfigurar su identidad. Mientras que la Investigación Acción Pedagógica, se suscribe a las



prácticas docentes y a la transformación de estas, dejando a un lado la pregunta por los y las estudiantes y sus procesos educativos y sociales.

La Investigación Acción Educativa, según Bernardo Restrepo Gómez (2002) citando a Lewin “Está ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general, puede enfocarse a transformar instituciones escolares, totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular”.

Para emprender un camino hacia la transformación de las prácticas educativas mencionados por Restrepo en el apartado anterior, es necesario que los y las docentes, realicen una reflexión, un análisis crítico y una introspección de las acciones ejecutadas tanto en la Institución Educativa en general, como en el aula de clase en particular.

2.2 Diseño pedagógico: Unidad didáctica

La unidad didáctica ha sido una herramienta utilizada por los docentes para planificar el desarrollo de una temática que debe estar articulada a los procesos de enseñanza de los estudiantes, con respecto a sus ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales están transversalizados por diversos factores contextuales como lo sustenta la autora Escamilla (1992) en su documento Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula:

“La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (p. 20)



Nuestra unidad didáctica estuvo guiada por como las personas en situación de discapacidad construían su identidad, por lo cual buscamos mostrar la importancia de escuchar sus voces y la forma en cómo se narraban y cómo esto contribuía a la construcción de sus identidades, razón por la cual hicimos uso de las técnicas interactivas que son instrumentos a través de los cuáles se construye conocimiento colectivamente, a partir de prácticas horizontales y democráticas donde se configuran sujetos sociales activos, que cuestionan sus realidades y las piensan con los otros. García Chacón (2002).

Las técnicas nombradas por esta autora son Colcha de Retazos, Mural de Situaciones, Mural de Situaciones, Cartografía, Siluetas, Árbol de Problemas, El Juicio, Cartografía Corporal, Cartografía Corporal, Cartografía Corporal, Zoom, Taller.

Estas técnicas pasan por unos momentos cíclicos de desarrollo donde el primero es el de expresión donde se da una conversación entre los participantes acerca de sus elaboraciones, el segundo momento es el de interpretación donde el grupo se acerca a comprender y explicar el sentido de lo expresado por ellos mismos, haciendo una lectura comprensiva y problematizadora, el tercero es el de toma de conciencia que le posibilita a los sujetos participantes, reflexionar sobre la vivencia durante el desarrollo de la Técnica a nivel individual y colectivo y el cuarto y último que es la Evaluación la cual constituye uno de los factores de análisis permanentes en el desarrollo de la técnica interactiva, éste momento es llevado a cabo en dos sentidos: por un lado en lo relacionado a la propuesta metodológica como tal, es decir, frente a la ambientación, a la dinámica grupal, al ambiente generado, al desarrollo del procedimiento, a los materiales utilizados, a la participación y comportamiento del grupo y a la pertinencia de la técnica para el desarrollo de la temática investigada; y por el otro lado, en lo referente al rol del investigador García Chacón (2002).

1 8 0 3

Pensamos que el instrumento de técnicas interactivas, era útil ya que posibilitan la construcción colectiva del conocimiento, y permitiría el reconocimiento, de sí mismos y del otro, siendo esta una práctica mediada por sus narrativas y donde tendría lugar la indagación acerca de



sus gustos e intereses y el aula de clases se transforma en un lugar de interacción, donde conjugan significados y ejercen capacidades de pensar, conocerse y auto descubrirse.

Luego de implementar estas técnicas interactivas, donde obtuvimos conocimientos sobre el grupo de estudiantes, de sus formas de narrasen, de cómo configurar su identidad y cuáles son sus gustos e intereses, pensamos en la posibilidad de realizar actividades de carácter académico, que tuvieran en cuenta los estilos de aprendizaje y donde lo pudiéramos construir de manera conjunta, en tanto nosotras como docentes en formación y ellos y ellas como estudiantes pudiéramos proponer ideas sobre la creación de un producto escolar, en el cual se vieran reflejadas sus temas y actividades de interés

Para llevar a cabo la creación de nuestro producto, se piensa en desarrollar la unidad didáctica a través de un proyecto de aula, que se define según el Instituto Politécnico Nacional (2010) como propuestas metodológicas que permiten incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje en el ciclo escolar para la contribución a la resolución de un problema a partir del aprendizaje por proyectos que tienen como objetivo de aportar al proceso de enseñanza aprendizaje a través de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes no solo adquirir conocimientos académicos, sino generar aptitudes y actitudes que contribuyan al trabajo en equipo, la comprensión social, la investigación y la práctica del conocimiento científico, como se podrá ver a continuación.

2.3. Proyecto de aula.

2.3.1 Caracterización.

Para el desarrollo de nuestra ¹caracterización ³ elegimos solo cuatro de las técnicas interactivas para trabajar durante las 4 sesiones planeadas, estas técnicas se desarrollan teniendo en cuenta la siguiente estructura; nombre de la técnica, objeto (que se quiere lograr, con la realización de la técnica), las características (son los componentes de cada técnica), descripción



de la técnica (se enfatiza en el paso a paso de lo que se va a realizar), y los momentos de expresión, interpretación, toma de conciencia y la evaluación.

La primera técnica que realizamos fue la colcha de retazos, donde cada estudiante plasmaba en un trozo de papel sus gustos e intereses a través de dibujos o escritos.

Por ejemplo en los dos grupos grupo 3C y 5D encontramos gustos por el futbol, asociado al ser hincha, la música en su generalidad como el reggaetón y el baile.

La segunda técnica trabajada fue la silueta donde los y las estudiantes ponen en escena su corporalidad y lo asocian con sus gustos y estéticas, los cuales plasman en trozos de papel del tamaño del cuerpo donde se esboza la imagen del cuerpo.

La tercera técnica elaborada en los dos grupos fue la cartografía, asociada al mapa del Área Metropolitana, debido a que se tuvo en cuenta que los y las estudiantes de esta Institución viven en distintas zonas, motivo por el cual en el desarrollo de esta técnica los invitamos a pensar los espacios en los que habitan y pudieran expresar los intereses y familiaridades que tienen con su entorno.

La cuarta y última técnica fue cambiada debido a que los y las estudiantes propusieron realizar actividades que contuvieran baile y movimiento, por lo cual desarrollamos una actividad tipo conversatorio donde estos tuvieron la oportunidad de hablar acerca de sus gustos musicales y luego se puso a disposición un video-beam donde cada uno tuvo el turno de poner la canción de su preferencia y contar el porqué de su gusto por la canción y por el artista. Esta actividad surge por las recomendaciones de algunos estudiantes, donde pudimos evidenciar cómo es posible planear actividades de acuerdo a los gustos e intereses, por lo cual en el próximo apartado propondremos el desarrollo de actividades pensadas en conjunto.



2.3.2. Planeación conjunta.

De acuerdo a los datos obtenidos en la ejecución de las técnicas interactivas, sobre los gustos e intereses de los estudiantes, les proponemos elegir un tema donde puedan ver reflejados esos gustos, para realizar un producto final, donde en el grupo 3C los y las estudiantes manifiestan querer realizar una canción y un video. En el grupo 5D proponen hacer una obra de teatro, asociado a personajes de la televisión.

Para realizar esta planeación nos pensamos en la elaboración de un formato, estructurado, organizado y entrelazado, que permitiera trabajar las actividades por clase, desarrollando la temática de la autonomía en el fortalecimiento de la identidad cultural y a su vez afianzado contenidos académicos como la lectura y la escritura, dispositivos básicos de aprendizaje y procesos de pensamiento, donde cada elemento de este formato muestra la información a recolectar y los pasos a desarrollar y en la descripción, indicamos a los y las docentes, la forma en cómo podrán desarrollar las actividades de manera conjunta con sus estudiantes como lo podemos ver a continuación:

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN
Descripción del espacio y el tiempo. Fecha: Lugar: Grado:	En este campo el docente especificará la información básica del desarrollo de las actividades a realizar, de manera que se pueda dar referencia con respecto al espacio y al tiempo en la ejecución de las mismas.



Tema	La temática debe ser elegida de acuerdo a las preferencias de los estudiantes, a través de la realización de ejercicios previos donde ellos expresen sus ideas, pensamientos y gustos.
Nombre de la actividad	Para este apartado se designara un nombre relacionado con la actividad a desarrollar, de forma que el estudiante logre identificar la temática a trabajar.
Objetivo de enseñanza	Con el objetivo de enseñanza el docente especifica aquello que el estudiante deberá aprender durante la realización de la secuencia didáctica.
Indicador del desempeño	El indicador de desempeño es un elemento que permite analizar los avances que el estudiante presenta con respecto al desarrollo de las actividades las cuales responden al objetivo de enseñanza.
Recursos	Son los elementos que permiten desarrollar las actividades propuestas. Estos recursos deben ser elegidos de manera conjunta, tanto por estudiantes como por docentes y pueden ser físicos, electrónicos, bibliográficos, audiovisuales, entre otros.



Descripción de la actividad:

En este apartado el docente especifica por medio de momentos las actividades a desarrollar, las cuales estarán en relación con la temática elegida por los estudiantes y deben apuntar al cumplimiento del indicador de desempeño y con ello al objetivo de enseñanza.

Este formato permitirá que los y las docentes guarden la información de las actividades desarrolladas por clase, en las cuales se ira construyendo de manera conjunta con los y las estudiantes, donde podrán expresarse y dar sus ideas y aportes para lograr un producto con el cual se sientan identificados, como sucedió con el grado 3C donde los y las estudiantes en la primera sesión tomaron la decisión de no escribir la letra de una canción, sino hacer un remix de la canción De dónde vengo yo del grupo ChocQuibTown, donde durante las tres sesiones posteriores cambiaron la versión original por palabras que evidenciaran sus contextos sociales, gustos e intereses. Durante la tercera y cuarta sesión los y las estudiantes dieron ideas acerca del vestuario que utilizarían en la grabación del video, donde determinaron que las mujeres estarían de shorts y camisas de distintos colores y los hombres con bermudas y camiseta negra o blanca y además realizamos varios ensayos sobre los pasos que realizarían al bailar y en como presentaríamos el video.

En cuanto al grupo 5D en la primera sesión los y las estudiantes decidieron a través de votación realizar una obra de teatro basada en el programa televisivo los Simpson debido a que la totalidad del grupo expresar que eran sus caricaturas preferidas. En las dos siguientes secciones, escribimos el cuento que representarían los y las estudiantes en la obra de teatro ya que expresaron no saber cómo realizar un guion sintiéndose más cómodos con la elaboración del cuento, posteriormente elegimos que la obra de teatro se realizaría con una temática navideña donde utilizamos acciones que los y las estudiantes ejecutan en esa época como; bailar, comer

natilla, buñuelo entre otras acciones que contemplamos en el cuento. Durante las últimas secciones construimos los trajes representativos de los personajes, cada estudiante eligió que elementos llevaría para ambientar el escenario y realizamos varios ensayos de la obra.

2.3.3 Socialización.

Luego de desarrollar las planeaciones de manera conjunta, donde en cada una de las sesiones realizamos las actividades con los y las estudiantes, teniendo en cuenta sus gustos, intereses e ideas, dimos lugar a una producción final que muestra un trabajo desarrollado en conjunto y en el que están evidenciadas las voces, pensamientos y narrativas de los y las estudiantes y con ello la forma en como configuran sus identidades.

Como ejemplo se retoma lo desarrollado por el grupo 3C, el cual adapta la letra de una canción, a sus gustos e intereses y a lo que le quieren contar a los otros sobre ellos y ellas y sus contextos y además realizan un video, donde muestran los espacios que habitan en la Institución Educativa, como su aula de clase y el teatro, las maneras de vestir sus cuerpos según sean hombres o mujeres y las formas de bailar, que quieren que los otros conozcan.

La siguiente imagen es una muestra de lo socializado por los estudiantes de 3C:



Archivo personal, investigadoras. Noviembre 25 del 2016



En el grupo 5D, socializan de la obra de teatro basada en los Simpson, la cual fue elaborada a partir de la creación de un cuento, donde los y las estudiantes dejaban ver sus gustos y preferencias, en este caso por temas como el de la navidad donde pueden bailar, cantar, comer y compartir con sus seres queridos, de forma que logran evidenciarlo presentándolo ante el público presente en un acto cívico realizado en la Intuición Educativa, donde se encontraban maestros, maestras, los y las estudiantes, coordinadora y otras personas pertenecientes a la comunidad educativa.

La fotografía presentada a continuación da cuenta de la socialización de los y las estudiantes del grado 5D.



Archivo personal, investigadoras. Noviembre 25 del 2016

2.4. Producción de nuevo conocimiento.

Desde nuestro proyecto de Investigación, llegamos a la Institución Educativa para abordar temáticas de modos distintos, a través de la creación de nuevos espacios, donde los y las estudiantes expresaran de manera libre sus gustos, intereses e identificaran sus consumos a través



del ejercicio de narrarse, teniendo la iniciativa para opinar sobre temáticas abordadas en el escenario educativo.

Las estrategias pedagógicas construidas de manera conjunta con estudiantes y docentes, estaban apoyadas desde las teorías críticas y liberadoras, con las cuales pretendíamos que los sujetos en situación de discapacidad, tuvieran un empoderamiento que les permitiera participar activamente, dar sus ideas y opiniones, construir reflexiones y críticas con respecto a lo que sucedía en sus contextos social, educativo y familiar.

Al momento de comenzar con nuestra práctica pedagógica iniciamos con la realización de las técnicas interactivas, las cuales nos permitieron descubrir la forma en como los y las estudiantes estaban configurando sus identidades, para construir un proyecto de aula que no estaba establecido, sino que lo construimos a partir de las temáticas que surgieron de manera espontánea, donde fueron los y las estudiantes quienes a través de sus voces, sus ideas y su participación, lograron generar un producto final como la elaboración de una obra de teatro en el grupo 5D y la adaptación de una canción y su respectivo video musical en el grupo 3C, lo cual evidencia la creación de nuevas experiencias dentro del aula, que tienen en cuenta al sujeto que aprende y con ello se daba el cumplimiento de otro de nuestros objetivos específicos el cual quería evidenciar las narrativas culturales a través de las cuales los y las estudiantes construían sus identidades culturales para articularlas al diseño de esas estrategias pedagógicas y que dieron como resultado, las categorías del próximo apartado.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



3. .CREANDO NUEVO CONOCIMIENTO

En la construcción de identidades culturales de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad incluidos en la IEFLHB de la ciudad de Medellín, en la cual pudimos desarrollar una serie de encuentros donde ejecutamos técnicas interactivas, talleres pedagógicos y acompañamiento en el aprendizaje de la lectura, la escritura, procesos de pensamiento y dispositivos básicos de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva, de los grupos 3C y 5D.

Las actividades realizadas permitieron la recolección de diarios pedagógicos, registros fotográficos, entrevistas a docentes cooperadores y videos que dan cuenta del proceso llevado a cabo, el cual es importante recordar que fue construido teniendo su participación, sus ideas, pensamientos, sentimientos y sus narrativas, nombrándose como sujetos pertenecientes a una cultura que posibilita la configuración de sus identidades.

Para realizar el análisis de los datos encontrados retomamos elementos de la hermenéutica, teniendo en cuenta lo metodológico como “hermenéutico y dialéctico”, que en palabras de Guba y Lincoln (2002) “La naturaleza variable y personal (instrumental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden ser producidas y refinadas sólo mediante la interacción entre el investigador y quienes responden” (p.128).

Es a partir de lo anterior que durante el desarrollo de las sesiones pudimos recolectar información a través de los diferentes medios ya expuestos, para proceder en este apartado a su análisis, el cual clasificamos a partir de categorías, donde la autonomía es el eje transversal debido a los resultados que pudimos obtener al ejecutar las técnicas interactivas, las cuales nos posibilitaron evidenciar como los y las estudiantes tomaban decisiones, se narraban, surgiendo de esta manera cuatro categorías derivadas de sus consumos, gustos y preferencias las culés desarrollamos a continuación:

1 8 0 3

3.1.1. Autonomía.

Empezamos por abordar esta categoría parafraseando a Sánchez (2011) el cual argumenta que ser autónomo es realizar las actividades de la vida diaria por uno mismo o misma, es que el



sujeto pueda tener unas habilidades sociales que le ayuden a desenvolverse de manera apropiada en la sociedad.

Otra de las autoras que aportan al concepto de autonomía es Perpiñán (2013) cuando sustenta que “Una persona es autónoma, cuando realiza sus tareas ajustadas a su capacidad real, cuando regula su comportamiento y lo adapta a las situaciones en las que vive. Cuando puede elegir entre algunas opciones y selecciona aquellas que mejor se ajustan a sus necesidades y a los requerimientos de la situación y cuando persevera en el logro de una tarea sin frustrarse o abandonar” (p.2)

Un ejemplo de esto se evidencia en la sesión del 02 de noviembre del 2016 en el grupo 3C, en la actividad del proyecto de aula llamada construyendo significados donde la docente en formación planteo la siguiente pregunta: ¿qué quieren poner en la canción?

Estudiante 8: digamos de dónde venimos, así como esa canción de ChocQuibTown que se llama de dónde vengo yo, que es muy buena.

Estudiante 10: si digamos que nos gusta el Nacional y bailar reggaetón, pongamos donde vivimos.

Por su parte en el grupo 5D en la actividad ejecutada en el proyecto de aula llamada el conversatorio, realizada el 2 de noviembre del 2016, la docente en formación les pregunto a los y las estudiantes ¿qué tema les gustaría desarrollar de producto final? respondiendo lo siguiente:

Estudiante 18: realizar una película

Estudiante 17: Cantar una canción

Estudiante 25: hacer dibujos

Estudiante 22: bailar



Los y las estudiantes a través de su participación activa evidenciada en los ejemplos anteriores, demuestran su capacidad para hacer elecciones y tomar decisiones las cuales también deben transversalizar sus cuerpos, desde los cuales evidenciamos como las familia toman decisiones en cuanto a sus cuerpo, permitiendo que introduzcan cambios en este, sin posibilitarles información pertinente, dejando de tener en cuenta su consentimiento y aprobación, negándole el derecho de permitir que ellos y ellas tome sus propias decisiones, las cuales le permitirán el logro de una vida más independiente.

Esto se ve reflejado en la técnica interactiva de la cartografía desarrollada el lunes 29 de agosto del 2016 con el grupo 3C, donde se dio la siguiente situación:

Docente en formación: ¿A dónde van en compañía con sus padres?

Estudiante 8 dice: “profe mi mamá hace poco me llevo, para que me pusieran el “deya” ¿usted entiende profe cierto? Es que yo no puedo decirle esas cosas a nadie porque me regañan.

Docente en formación: ¿Tú sabes qué es eso del deya?

Estudiante 8: “no yo no sé”

En relación al diálogo anterior, evidenciamos como a la estudiante no se le posibilito una gama de opciones para elegir sobre su cuerpo privándola de información y educación sobre la reproducción sexual, y las implicaciones que conlleva, siendo necesario que desde la Institución Educativa haya una educación sobre la sexualidad, los métodos anticonceptivos, la utilización y consecuencias de los mismos entre otras temáticas que posibilitaran al sujeto con discapacidad tener herramientas conceptuales que contribuyan en las elecciones sobre su cuerpo.

Las opciones o herramientas que les posibilitamos a los y las estudiantes contribuyen para que toman la iniciativa de participar y opinar, como se evidencia en la técnica de la silueta, realizada en el grado 3C, donde la docente en formación a través de materiales didácticos, ambientación del lugar, utiliza elementos del gusto e interés de los y las estudiantes y los motiva a participar obviando sus diagnósticos, con el fin de que expresaran libremente su identidad.



Como lo evidenciamos en la siguiente imagen:



Archivo personal, investigadoras. Agosto 29 del 2016

Con la participación de los y las estudiantes posibilitamos como docentes en formación permitir que se narraran, que tuvieran un espacio donde fueran escuchados, donde sus apreciaciones y comentarios fueran tomados en cuenta, como aspectos importantes para el desarrollo de las técnicas y actividades mencionadas en este apartado.

A continuación se realizara un análisis sobre los tipos de participación que presentaron los y las estudiantes de los grados 3C y 5D en la IEFLHB.

3.1.2. Autonomía y Participación.

En este apartado comenzaremos por explicar que es la participación retomando a la autora Trilla y Novella (2001) la cual introduce que la participación puede hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar gestionar, o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a ser miembro de, implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir hay muchas formas, tipos, grados niveles, ámbitos de participación, tantos que hacen expresiones como “ha habido mucha participación” etc, no signifique demasiado hasta que no se precise en concreto de qué participación se está hablando, o hasta que algunos elementos del contexto no lo aclaren de otro modo y dado que participación es hoy un término prestigiado, se puede hacer con el muchísima



demagogia y retórica vacía, bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de las mismas, se producen procesos realmente dirigistas y hasta autocráticos. (p.141).

Hay varias formas de participar, en nuestro proyecto hacemos referencia a la participación dirigida y la participación espontánea, donde la primera de ellas se lleva a cabo cuando la docente es quien asume el control de los momentos en los cuales los estudiantes deben participar, posibilitando un orden, de acuerdo al paso a paso en el que ejecuta las actividades, es ella quien hace las veces de moderadora y da la palabra al estudiante de una manera regulada y ordenada, además de ser ella quien elige quien y cuando debe de participar, como se evidencia en la ejecución de la técnica interactiva la colcha de retazos

Esto se pudo evidenciar en la técnica interactiva, llamada la colcha de retazos, desarrollada el 18 de agosto del 2016, en el grado 5D, donde se presenta la siguiente situación:

Docente en formación: ¿quién va a Salir al tablero a completar la frase?

Estudiantes: silencio total

Docente en formación: salga al tablero la estudiante 8 a completar la frase.

Estudiante 8: sale en silencio haciendo malacara.

En el anterior dialogo evidenciamos como la docente en formación toma la decisión de quien debe de participar con respecto a la actividad que tenía planteada, garantizando la participación de manera regulada y estructurada.

En relación a la segunda forma de participación que es la espontanea, los y las docentes posibilitan que los y las estudiantes ¹de manera libre y ²autónoma, puedan dar su apreciación de manera libre y espontánea, en los diferentes momentos de las actividades. Además al ser una participación espontánea los y las estudiantes están poniendo en consideración sus opiniones, reflexiones y pensamientos en donde toman decisiones con base a sus conocimientos y habilidades permitiéndoles contribuir con las actividades que desarrollan de manera grupal, como



se puede observar en la ejecución de la técnica interactiva de la silueta desarrollada en el grado 3C donde se presenta lo siguiente:

Docente en formación: ¿quién quiere salir a escoger la imagen que más le gusta y ubicarla en la silueta?

Estudiante 1: “yo”, levantándose de su puesto, cogiendo la imagen y ubicándola en el lado de la silueta que le parecía más apropiado.

En relación con la participación espontánea, la siguiente imagen es capturada en la realización de la técnica interactiva la cartografía ejecutada en el grado 5D el 8 de septiembre del 2016.

Docente en formación: ¿Quién quiere salir a mostrar su dibujo y explicarlo?

Estudiante 20: “yo quiero”. Sale al tablero, mostrando su dibujo con una amplia sonrisa.



1 2 3 4
Archivo personal, investigadoras. Septiembre 8 del 2016

Los dos modos de participación expuestos en este apartado posibilitan que los y las estudiantes en situación de discapacidad, opinen, narren, y pongan en común conocimientos y



aprendizajes como una forma de evidenciar sus niveles de autonomía y el fortalecimiento de las mismas.

3.2 Dependencia.

Esta categoría surge debido a que los y las estudiantes necesitan apoyo constante para realizar actividades en las cuales deben : opinar sobre un tema y reflexionar en torno a una temática, buscando constantemente apoyo y aprobación por parte de los docentes para iniciar, continuar y finalizar una tarea o actividad indicada. Como se evidencia en la realización de la técnica interactiva la colcha de retazos, realizada el 18 de agosto del 2016, en el grupo 5D donde se presentó la siguiente situación:

Docente en formación: van a dibujar o graficar lo que más les gusta hacer

Estudiante 25: ¿cómo lo hacemos?

Docente en formación: como quiera hacerlo.

Estudiante 20: no sé cómo hacerlo, dígame como

Estudiante 19: profe ¿así como lo estoy haciendo está bien hecho?

El autor Querejeta (2004) en su libro *Discapacidad/Dependencia*, cita varios autores para entender el concepto de dependencia como se muestra en la siguiente cita:

“Nos encontraremos pues con definiciones como la clásica (Barthel) de dependencia como "La incapacidad funcional en relación con las actividades de la vida diaria", a otras como (Baltes y Wahl) "La necesidad del individuo de ser ayudado para ajustarse a su medio e interactuar con el" o desde el punto de vista asistencial (Abanto) "Cuando se recurre a un tercero o cuidador y estos cuidados afectan a ¹actos ⁸elementales ³ de la vida", o la más compleja de la Asociación Americana de retraso mental DISCAPACIDAD/DEPENDENCIA. Unificación de criterios de valoración y clasificación 21 como "la necesidad de apoyos que precisa un individuo en el desenvolvimiento corriente en las diversas áreas de habilidades adaptativas"... (p.20)



Las definiciones ofrecidas por los anteriores autores posibilitan afirmar que la dependencia también de seda debido a factores estructurales y biológicas que le imposibilitan a los sujetos realizar acciones de manera independiente, recurriendo a otras personas para que le proporcionen apoyo y de esta manera puedan realizar una serie de tareas, como lo evidenciamos, en la ejecución de la técnica interactiva de la colcha de retazos, realizada el lunes 22 de agosto del 2016 en el grado 3C.

Docente en formación: van a plasmar en esta hoja a través de un dibujo lo que más les guste hacer o disfruten hacer.

Estudiante 3: profe ayúdeme que no soy capaz de coger el lápiz.

La situación ocurrida con el estudiante demuestra que la dependencia está ligada a una limitación para ejecutar determinadas actividades recurriendo a ayudas externas que pueden ser humanas o materiales como las adaptaciones físicas que posibilitan al sujeto interactuar con su entorno o medio inmediato.

Además la dependencia no solo se refiere a las condiciones biológicas o psíquicas de los y las personas en situación de discapacidad, también presenta factores contextuales, en las cuales están incluidos sus familias, amigos, y comunidad que posibilita una serie de apoyos o barreras para el desarrollo, la autonomía de los sujetos con discapacidad, lo cual evidenciamos en la técnica interactiva de la cartografía, realizada en el grado 5D, el 8 de septiembre del 2016, presentándose la siguiente circunstancia:

Docente en formación pregunta: ¿qué lugares les gusta frecuentar? y ¿con quién los frecuentan?

1 8 0 3

Estudiante 17: me gusta ir a Comfama las ballenitas, me gusta el parque de las aguas, y comer helado, siempre voy acompañado de mi mamá y además me da miedo salir solo porque de pronto me pasa algo.



Otro ejemplo de esta situación se presentó en la realización de la colcha de retazos en el grado 3C.

Docente en formación: en la hoja de papel que les entregue, dibujen el lugar que les gusta frecuentar.

Estudiante 12 muestra su dibujo y dice: me gusta ir a al parque, siempre voy con mi mama, porque ella me dice que de pronto me pasa algo si voy sola y no me deja ir al parquecito sin ella.

Con respecto a las situaciones de dependencia que las familias ejercen sobre sus hijos con discapacidad, se hace necesario concientizarse de la importancia que tiene la autonomía en los procesos de socialización y participación de los sujetos con discapacidad, con el fin de aportar en la educación de personas libres, críticas, reflexivas, participativas los cuales a través de sus facultades puedan transformar su realidad inmediata utilizando sus concepciones, percepciones y conocimientos como legados sociales que hacen parte de la configuración de su identidad.

3.3. Prejuicio

El prejuicio lo abordamos desde el autor Shakspeare (1998) quien sustenta que las personas con insuficiencias no están discapacitadas simplemente por la discriminación material, sino también por el prejuicio. Este prejuicio que no es sencillamente interpersonal, está implícito en la representación cultural, en el lenguaje y en la socialización. Este autor afirma que a las personas con discapacidad en las experiencias históricas como la del bufón de la corte, el fenómeno de circo, el hospital psiquiátrico o los campos de exterminio nazi. El prejuicio contra las personas con insuficiencias es de una u otra manera inevitable y universal.

1 8 0 3

Vinculado la anterior explicación con el desarrollo de la técnica interactiva la silueta en el grado 3C ejecutada cual evidenciamos la siguiente situación:

Docente en formación: ¿solo las mujeres pueden utilizar brasier?



Estudiantes: si

Docente en formación: ¿entonces los hombres no utilizan brasier?

Estudiante 1: los que los usan son unos gay

Estudiante 11 : son unos maricas.

Docente en formación: Y ¿acaso está mal ser gay?

Estudiante 14: “no eso no está mal”

Estudiante 1: “pero es mejor que no lo sean”.

Teniendo en cuenta el dialogo generado entre la docente, los y las estudiantes podemos evidenciar como el prejuicio suele pensarse como una concepción que realizamos sobre algo o alguien de manera negativa, es la formación de un juicio de valor que de manera anticipada y durante la ejecución de este proyecto encontramos variedad de prejuiciosos que surgían entre los y las estudiantes por motivos de personalidad, habilidades o características físicas.

Estos prejuicios también se vieron reflejados en la técnica de la colcha de retazos, ejecutada en el grado 3C donde aconteció lo siguiente:

Estudiante 13: presenta su producción escritural y sus gráficos.

Estudiante 11: eso no se le entiende nada, no sabe escribir

Estudiante 1: esa muñeca que dibujo es igual de fea a ella.

Estas situaciones dejan ver cómo estos prejuicios juegan un papel importante, en las relaciones sociales y los juegos dados en estas a partir de formas que discriminan e incapacitan, llegando a crear problemas de imagen en las personas en situación de discapacidad. Retomando los planteamientos al autor Shakespeare (1998) los mismos sujetos con discapacidad en entrevistas han hablado de problemas con la autoimagen, puestos que la educación que ha contribuido a considerarse asexuales o carentes de atractivo. La confianza sexual se centra tanto en la belleza, la potencia y la independencia, que los hombres y las mujeres discapacitadas se sienten sin apoyos.



Siguiendo en clave de este autor el hecho de pertenecer, a un partido político, raza, secta, religión o distinta creencia ha contribuido a fomentar juicios de valor contra lo que en nuestro contexto concebimos como diferente, teniendo en cuenta que la discapacidad entra hacer parte de ese grupo de los “otros” de los distintos, de los oprimidos, de los sujetos en situación de discapacidad en cuanto a su relación con el cuerpo, el instinto y la sensualidad y dice que la gente no discapacitada o le teme a la “discapacidad” sino a la insuficiencia, pues los discapacitados recuerdan a quienes no lo son su propia condición de mortales.

Estos planteamientos los evidenciamos en la técnica interactiva realizada en el grado 3C llamada la cartografía.

Estudiante 4: muestra un escudo del Medellín, diciendo; uno puede ser de una religión pero también hinch, eso no está prohibido.

Estudiante 11: allá en esa religión que todo es prohibido

Estudiante 4: no, en la iglesia no se puede contestar porque hay que guardarle respeto al señor.

Es a partir de lo señalado anteriormente que el prejuicio entonces está relacionado a la identidad, la cual es una actividad que construye principalmente, la iglesia, la escuela y la familia, pero no siempre las personas en situación de discapacidad tendrían que concebirse como sujetos vulnerables, ya que siguiendo en clave de la autora Susan Peters (1998) a pesar de los símbolos y los rituales dominantes que contienen ideas negativas sobre la discapacidad, algunas personas logran asumir su condición como un indicador de identidad positivo ya que muchas veces esa identidad la logran desarrollar a pesar de grandes barreras como la ausencia de modelos familiares, la presencia y especial importancia en las deficiencias que son productos culturales y la insistencia de la religión en las curaciones milagrosas, identificando que el contexto social influye pero no por ello puede determinar en su totalidad las creencias, ni las conductas.

Con relación al análisis realizado en esta categoría, consideramos que necesitamos estudiantes que fortalezcan su identidad cultural, que reconozcan que hacen parte de un contexto



desde donde construye formas de narrarse y de concebirse a sí mismo, a partir de un rasgo único y esencial como la de ser una sujeto particular y diferente, donde este último rasgo no sea visto como algo extraño, sino como una condición fundamental de nuestra humanidad, dejando de lado los prejuicios, que son juicios infundados que han sido utilizados en gran variedad de ocasiones para discriminar y someter a los grupos sociales más vulnerables.

3.4 Género.

Para empezar a abordar esta categoría de género, vamos a retomar el artículo sobre los movimientos feministas como motores de cambio social, donde recogeremos la voz de las autoras Cabo y Maldonado (2005) las cuales nombran que los movimientos feministas tienen su origen en la Declaración de los derechos universales de igualdad y de libertad promovidos en la Revolución Francesa y en la Ilustración, donde las mujeres comienzan por tomar conciencia de su situación e inician por reivindicar la igualdad en todos los terrenos, tanto en derechos como en oportunidades y no solo para varones, sino que también ellas pudieran tener acceso a los mismos.

Durante el momento Revolución francesa, las mujeres se cuestionaban por su situación social y el rol que les había sido asignado, comprometiéndose con la causa de la revolución porque pensaron que sus demandas serían atendidas. Mientras los revolucionarios debatían sobre los derechos del hombre, plantearon los derechos de las mujeres indicando que como grupo social tenían una especificidad que debía ser tomada en cuenta, pero finalmente sus peticiones no fueron incorporadas a la agenda política, además las persiguieron, encarcelaron y en muchos casos las mandaron a la guillotina por defender estas ideas.

Las mujeres plantean que se les debe garantizar el derecho a la educación y a tener un trabajo remunerado, de forma que convierten a la participación política en el medio para conseguir las otras demandas. El derecho al voto lo convirtieron, moviliza fuertemente a las mujeres. Esto demuestra el respeto al parlamento y a la democracia representativa que tenían, cuando otros sectores sociales consideraban que sus reivindicaciones jamás podían ser atendidas por los parlamentos democráticos y que éstos debían ser eliminados.



En la década de los setenta hay una nueva rebelión de las mujeres en contra de su situación social considerada como discriminatoria, lo que contribuye a que resurja el feminismo como un movimiento social y su movilización no son sólo sociales, sino que traslada también a las instituciones políticas económicas y culturales. En este momento, las reivindicaciones de las mujeres plantean tres grandes áreas de actuación, no sólo piden acceso a las actividades y puestos de los que están excluidas.

En primer lugar, señalan que su biología no las condiciona para ser exclusivamente madres, que tienen derecho a la sexualidad, al control de su cuerpo y a decidir libremente sobre su maternidad. En segundo lugar, plantean que las relaciones entre los hombres y mujeres tiene un componente de poder. En tercer y último lugar, señalan que existe una dicotomía entre lo público (la economía, la política y cultura) y lo privado (la familia) y que el rol que tiene en el ámbito privado es tan importante para el funcionamiento social como el público. La familia es también una unidad de producción de bienes y servicios.

En estas tres nuevas áreas de demandas feministas surgen las peticiones concretas: el derecho al aborto; la paridad como forma de terminar con la jerarquía hombre-mujer y el poder masculino; y la exigencia de que el trabajo doméstico logre ser reconocido y compartidos.

Además de lo anterior, en la década del 70 del siglo XX como lo referencia el documento género y discapacidad: una vida sin violencia para todas las mujeres (2013) donde comentan que grupos feministas a nivel internacional, hicieron una llamada de atención para reivindicar la existencia de esas otras mujeres cuyas demandas nunca eran expresadas por la corriente hegemónica. Esa imposibilidad de sentirse identificadas totalmente con el modelo único y pretendidamente universal de mujer supuso una dura crítica por la invisibilización que la propia lucha feminista hacía de esas otras mujeres de los márgenes. Era necesario romper con la falacia de que todas las mujeres experimentaban de la misma manera la discriminación de género.

Es por lo anterior que asumimos la perspectiva de género como una construcción social y cultural, que crea ideas y cánones de lo que es lo propio para las mujeres y hombres, lo que ha de identificar lo femenino y lo masculino.



Siguiendo en esta línea en el ámbito de la discapacidad la crítica fundamental estaba basada en que el género, era entendido como una construcción social elaborado por la sociedad patriarcal, confluye con otro constructo social fabricado por la sociedad normalista, es decir por aquella sociedad que concibe el cuerpo humano desde un único parámetro hegemónico que le otorga determinadas características físicas, psíquicas y sensoriales a partir de un modelo de funcionalidad basado en un canon de una pretendida normalidad que en realidad no existe.

Lo anterior lo pudimos ver reflejado durante la ejecución de la técnica interactiva la silueta, realizada en el grado 5D el 25 de agosto del 2016, presentándose lo siguiente:

Estudiante 25: me gustan las mujeres monas, altas, de cabello liso, y que estén maquilladas.

Estudiante 21: “me gusta mi novia, ella es flaca de cabello negro y crespo, morena, me encanta salir a caminar con ella”.

Estudiante 18: “me gustan las mujeres de cabello largo, altas, flacas, de ojos grandes como las modelos”.

Lo anterior nos permite reflexionar en torno a los estereotipos sobre el cuerpo y la feminidad que establecen de acuerdo a los contextos y los consumos, donde aún puede verse la preferencia por un prototipo de cuerpo que refleja la aceptación por parte de la sociedad, donde aquellos que no cumplen con esos parámetros son vistos como distintos y han conllevado a su exclusión ya que como lo sustenta Andrea Dworkin citada por Peters (1998) la cual insiste en que “toda lucha por la dignidad y la autodeterminación se fundamenta en la lucha por el control real del propio cuerpo” (p.241) Esto es algo que los sujetos en situación de discapacidad deben apropiarse debido a que la aceptación de su diferencia es una lucha constante para demostrar que somos humanos que nuestra principal característica es ser diversos.

En nuestra sociedad encontramos gran cantidad de discursos que nos invitan a ser y pensar de acuerdo a unos cánones establecidos, en los cuales está integrado el ser hombre o el ser



mujer y que es lo adecuado para cada uno de ellos, como lo podemos ver en la técnica interactiva la silueta ejecutada en el grado 3C.

Estudiante 8 muestra una imagen de unos tenis diciendo: “los hombres hacen más deporte y además estos tenis están muy grandes y las mujeres usan zapatos más pequeños”.

Ser hombre o mujer implica conocer su cuerpo y actuar de acuerdo a unas normas establecidas para cada uno, que van desde los modos de vestir, hasta los de comportarse, para ser socialmente aceptados, donde las mujeres suelen ser las más discriminadas en caso de no aportar estos patrones, por lo cual la pelea de las feministas se ha fundamentado en que son las mujeres puedan tener libertad respecto a sus elecciones, ideas y comportamientos, desde el conocimiento de si y de su cuerpo como lo sustenta Peters (1998) cuando argumenta que en la lucha de las feministas han existido inmensas posibilidades para el estudio de las imágenes del yo y del cuerpo, el cual conlleva a que las mujeres puedan conocerse a sí mismas, ya que desde el feminismo se ha sostenido que es en las profundidades del cuerpo orgánico donde las interacciones sociales se alimentan.

Aunque la concepción de la mujer ha ocupado un gran lugar en las teorías del género, debemos reconocer que el género es una categoría analítica que recoge las diferentes formas en que la cultura y la sociedad han construido sobre qué es lo propio para las mujeres y para los hombres y analizar el porqué de estas.

Evidenciándose la siguiente situación en la técnica interactiva la silueta desarrollada en el grado 3C

Estudiante 1: mostro una imagen ¹ y dijo; “tanto ² hombres como mujeres toman guaro”

Estudiante 14: “si porque las señoras también van a las cantinas”

Estudiante 1: muestra la imagen de un balón y dice; “los hombres ven más fútbol que las mujeres”

Estudiante 14: “que pena pero las mujeres también, a mí me gusta jugarlo”



Ser hombre o mujer en nuestra sociedad, implica asumir y apropiarse de determinados roles, con la finalidad de poder ser aceptados, pero cuando a esto se le suma el hecho de ser una persona en situación de discapacidad, es más difícil lograr que esa aceptación logre ser una realidad ya que como lo plantea Shakespeare (1998) en cuanto a lo que se refiere a la diferencia de géneros, que no es verdad que los hombres con discapacidad lo tengan más fácil, por un lado ni siquiera que la experiencia masculina haya recibido más atención. En las sociedades occidentales, la masculinidad y la feminidad se encuentran en un proceso de transición que hacen difícil generalizar sobre las estrategias de las mujeres y los hombres discapacitados individuales. Los límites del rechazo, la compensación, la aceptación social y las consecuencias, desde el punto de vista de la función y la identidad, no están perfectamente trazados. Hay que señalar que los estudios sobre la experiencia de las mujeres y los hombres discapacitados negros y de minorías étnicas y la de hombres y mujeres discapacitados homosexuales también son escasos.

Siguiendo en esta línea nos parece importante entrar a analizar las identidades de género, ya que si bien el sujeto desde lo biológico, por sus características fisiológicas y anatómicas, se les clasifica desde el momento de su nacimiento, como hombre o mujer, figuras a las que les son asignados unos roles de acuerdo al momento histórico, la tradición, la religión, la clase social, entre otros. Desde los diferentes contextos se le asigna al sexo, una significación particular en cuanto a los roles que deben asumir hombres y mujeres, las cuales han surgido desde los procesos sociales que han tenido como finalidad asegurar la reproducción de la especie, la cual a lo largo del tiempo de evolución ha entrado en conflicto con los significados que las sociedades han determinado a ciertos temas, como al género.

Es entonces a partir de ese conflicto que las personas, comienzan a identificarse indistintamente de su sexo biológico, edad, nivel socioeconómico, entre otras y se definen como gay, lesbiana, heterosexuales, bisexuales, transexuales, travesti, transgéneros entre otros, aunque esto sigue siendo en nuestra cultura motivo de rechazo y hasta de discriminación, como lo podemos ver



evidenciado en la siguiente situación presentada en la técnica interactiva la silueta realizada en el grado 3C.

Estudiante 9: “los hombres deben de tener novias mujeres”

Docente en formación: ¿está mal tener una novia en vez de un novio?

Estudiante 14: “no, hay mujeres que tienen novia, pero en este caso es mejor que tenga un novio”

Estudiante 9: las mujeres que tienen novia son machorras

De lo que antecede podríamos decir que aun en nuestra sociedades se rechaza las preferencias sexuales que son distintas a las heterosexuales, como lo demuestran en sus argumentos los estudiantes, si bien en ningún momento entran a decir que está mal ser gay o lesbiana, si se evidencia como es mejor que no lo sean, debido a que esto es diferente y por esa condición tiende a ser rechazado, ya que aquello que sale de lo “normal” tiende a ser visto de maneras distintas y más cuando tienen asociado una o más características como sería el caso de ser discapacitado y homosexual, esto parafraseando a Shakespeare (1998) quien comenta cómo la organización de discapacitados y discapacitados homosexuales, REGARD, ha hecho campañas en favor del derecho de los discapacitados a ser reconocidos en la comunidad homosexual y viceversa.

En esas campañas se lucha por los temas de la vida independiente y para que se reconozca la homofobia que existe en comunidades locales, muchas veces pequeñas y parroquiales de discapacitados. Del mismo modo, a la comunidad de gay y lesbiana les ha costado reconocer las trabajas que pone a la participación de los discapacitados, especialmente por sus actitudes en torno al “cuerpo hermoso” y por la insistencia dominante de ser joven, sano y sexualmente activo.

Los estigmas y prejuicios sobre la discapacidad siguen siendo bastante fuertes y más cuando se asocia a la identidad de género y a la sexualidad, debido a que las personas no discapacitados tiende a tener creencias sobre qué son seres asexuales o por a sus características o



particularidades físicas, las cuales los han hecho dependientes de otros, no tienen necesidades afectivas o sexuales como lo señala Jenny Morris (citada por Shakespeare) donde plantea que la concepción que tiene la sociedad en general sobre estos temas relacionados se pueden ver en afirmaciones como las siguientes:

- ”Somos asexuales o en el mejor de los casos, sexualmente incompetentes”
- ”Que no podemos ovular, menstruar, concebir ni dar a luz, tener orgasmos, erecciones, eyaculaciones ni fecundar”
- ”Que si no estamos casados o en una relación estable es porque nadie nos quiere, y no porque sea nuestra decisión personal permanecer solteros o vivir solos”
- ”Que cualquier persona no discapacitada se casa con nosotros es por motivos sospechosos como un deseo piadoso de sacrificar su vida en nuestro cuidado o sencillamente el típico caso de cazafortunas”.
- ”Que si nuestro compañero también es discapacitado nos hemos juntado precisamente por esa circunstancia. (p.206).

Lo anterior nos permite reflexionar acerca de cómo las construcciones sociales, de las cuales desprenden prejuicios de este tipo, se vuelve una barrera incapacitante, debido a que pocas veces se les pregunta sobre cómo ellos viven la sexualidad, que sienten, piensan y quieren al respecto, siempre son los “otros” los cuidadores, los maestros, los médicos, los que han tenido la palabra y han tomado decisiones frente a temas tan importantes como el derechos a la sexualidad, ya que como lo sustenta Shaspeare (1998) el cual habla acerca de cómo la educación que han recibido las personas en situación de discapacidad, ha logrado que se consideren asexuales o carentes de atractivo físico, lo que ha conllevado a problemas de autoimagen y además se les ha negado el “status de sujetos activos” ya que se les ha infantilizado y por ende se les ha debilitado su sexualidad.

Consideramos que el papel de la educación es fundamental para que las personas en situación de discapacidad logren cambiar esas perspectivas y se empoderen de sus decisiones en las cuales puedan fortalecer su autoimagen y sus identidades de género, aunque en lo encontrado

durante el análisis de los diarios, encontramos que los estudiantes están comenzando a entrar a concebir el género desde una posición más flexible, sobre todo al momento de delimitar los roles de ser hombre y ser mujer.

Con respecto al párrafo anterior, presentamos una situación ocurrida en la técnica interactiva la silueta, realizada en el grado 3C.

Estudiante 11: el Xbox es para niños.

Estudiante 14: yo también juego en él y soy niña.

En el momento en que los estudiantes deciden hacer una categoría neutra en la silueta y argumentan las razones por las cuales hombres y mujeres pueden tener el mismo acceso y uso de los objetos y además lo clasifican se puede ver un empoderamiento y una nueva concepción de género, desde una posición más flexible como se evidencia en la siguiente imagen, la cual representa la silueta terminada.



Archivo personal, investigadoras. Agosto 29 del 2016

De lo acontecido en el aula durante la elaboración de las técnicas interactivas, sobre toda la silueta, en la cual el tema central fue el género, pudimos evidenciar cómo los estudiantes a pesar de vivir en un contexto que todavía está fuertemente ligado por el poder del patriarcado, han logrado identificarse como hombres o mujeres que si bien tienen unos roles establecidos, de



acuerdo a su cultura, han podido replantearlos argumentando que algunas prácticas y usos de diferentes objetos, pueden ser utilizados, sin distinción de condición sexual, aunque se nota que aún sigue existiendo una cierta resistencia por reconocer y respetar las preferencias sexuales de los demás.

La escuela debe seguir generando espacios, donde las personas en situación de discapacidad puedan hablar por sí mismos, donde comenten sobre temas que la educación por lo general suele evitar, como la sexualidad, las relaciones afectivas y los diferentes tipos de identidades sexuales y las luchas por el género. Los estudiantes tienen el derecho de conocer cómo han sido las relaciones tradicionales entre el sexo, la edad, sexualidad y el poder que estas temáticas tienen, desde las cuales se puede dar una resistencia ya que como lo plantea Foucault (citado por Shaspeare) “desde el momento en que exista una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. El poder nunca nos puede atrapar: siempre podemos moderar su fuerza.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

4. 1. Conclusiones.

Encontramos que los y las estudiantes estaban en la capacidad de narrar sus vivencias de acuerdo al contexto de desarrollo, sin embargo evidenciamos dificultades al momento de exponerse ante los otros, por lo cual fue necesario utilizar las técnicas interactivas, para lograr una participación más activa y espontánea.

La identificación de los gustos e intereses de los y las estudiantes, nos permitieron construir estrategias pedagógicas, donde teníamos en cuenta sus ideas y aportes, generando de esta manera una planeación conjunta cuya finalidad fue realizar un producto académico que además de fortalecer áreas como la lectura, la escritura y la matemática, pudieran contribuir en el fortalecimiento de la autonomía, la configuración de la identidad cultural y la participación.

Desde nuestro proyecto investigativo, logramos contribuir al fortalecimiento de la autonomía desde las identidades culturales, generando el diseño de estrategias pedagógicas que les permitieron a los y las estudiantes en situación de discapacidad mejorar su toma de decisiones frente a aspectos académicos, en las cuales pudieron comunicar sus ideas gustos e intereses.

Derivamos una unidad didáctica que puede ser utilizada por las y los docentes de la IEFHFB independiente de su área de formación, o de los grados en los cuales acompañan procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que puedan crear nuevas estrategias en el aula, que favorezcan los estilos de aprendizaje de los sujetos en situación de discapacidad.

Durante la ejecución de nuestra práctica pedagógica en la IEFHFB, contamos con el acompañamiento de un docente y una docente cooperadora, desde los cuales pudimos identificar dos estilos de enseñanza distintos que influían en la forma en como los y las estudiantes desarrollaban su capacidad crítica, reflexiva y participativa, sin embargo consideramos que deberían tener en cuenta al momento de la planeación de las actividades, construirlas en conjunto con sus estudiantes y teniendo en cuenta sus gustos e intereses.



La institución educativa francisco Luis Hernández Betancur, sigue siendo un lugar de referencia para la atención educativa de los sujetos en situación de discapacidad, debido a que encontramos que llegan estudiantes de diversos sectores pertenecientes al área metropolitana, en su mayoría con un diagnóstico médico, el cual sirve como referencia para ubicarlos en los grupos que son conformados de acuerdo a las discapacidades y características particulares.

4.2 Recomendaciones.

Le recomendamos a la Institución Educativa, la creación de nuevos espacios, donde los estudiantes tengan la posibilidad de encontrarse, intercambiar saberes, desarrollar actividades académicas relacionadas con sus gustos e intereses, donde tengan la posibilidad de narrarse como sujetos que pertenecen a una cultura.

Les recomendamos al docente y el docente cooperadores realizar planeaciones conjuntas, que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes, sus ideas, pensamientos, y sugerencias que aporten a la creación de actividades académicas donde los y las estudiante pueda sentirse motivado e identificado.

A los y las estudiantes de los grados 3C Y 5D, les recomendamos seguir exponiendo su voz dentro del aula de clase para crear conjuntamente con sus compañeros y profesores actividades que partan de sus intereses.



Recomendamos al programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia incluir en su plan de estudios un curso sobre pedagogías críticas y liberadoras enfocado en las personas en situación de discapacidad, la cual posibilite ampliar la mirada de los educadores en formación sobre los niveles de empoderamiento que pueden alcanzar estos sujetos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



BIBLIOGRAFÍA.

- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: Len Barton (comp.). Discapacidad y sociedad. (pp. 59-76). Madrid: Ediciones Motara.
- Cabo, S y Maldonado, L. (2005). Los movimientos feministas como motores del cambio social. Publicado en mujeres en red, el periódico feminista. Retomado de:
<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article135>
- Castillo, L. (2005). El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: La lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas. (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid, España
- Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives.
- Foucault, M. (1990) Tecnologías del yo y otros textos afines. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García Chacón, B. E. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113–145). Sonora, El Colegio de Sonora.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). Género y discapacidad. Una vida sin violencia para todas las mujeres, lineamientos y recomendaciones. Uruguay. Retomado de:
https://aplicaciones.onsc.gub.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=37
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles329021_archivo_pdf_indicadores_educacion.pdf
- Pérez, H. (2002). Historia de la Educación para limitados visuales y auditivos en Antioquia 1925-2002. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Pérez, R. (2005) Guía de personas de apoyo de grupos de autogestores. Madrid: Feaps.



Perpiñán, S (2013). Autonomía: un camino hacia el bienestar y la libertad. Recuperado de:

[file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20(2).pdf)

Perpiñán, S (2013). Autonomía: un camino hacia el bienestar y la libertad. Recuperado de:

[file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20(2).pdf)

Perpiñán, S (2013). Autonomía: un camino hacia el bienestar y la libertad. Recuperado de:

[file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/Mod2-Tema3-Cap1%20(2).pdf)

Peters, S. (1998). La política de la identidad de la discapacidad. En: Len Barton (comp.).

Discapacidad y sociedad. (pp. 230-250). Madrid: Ediciones Motara.

Querejeta, M. (2004). DISCAPACIDAD/DEPENDENCIA unificación de criterios de valoración y clasificación. Recuperado de: <http://www.indexf.com/lascasas/documentos/lc0181.pdf>

Riddell, S.(1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En: Len Barton (comp.). Discapacidad y sociedad. (pp. 99-123). Madrid: Ediciones Motara.

Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: Los temas de género, sexualidad y discapacidad. En: Len Barton (comp.). Discapacidad y sociedad. (pp. 205-228). Madrid: Ediciones Motara.

Soto, N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales (CINDE) Manizales, Colombia.

Trilla, J y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de educación. (1), 137-164. Retomado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56924>